

ACADEMIA DE ȘTIINȚE SOCIALE ȘI POLITICE
A REPUBLICII SOCIALISTE ROMÂNIA

PROBLEME FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI



ACADEMIA DE ȘTIINȚE SOCIALE ȘI POLITICE

SINTEZE DE PEDAGOGIE CONTEMPORANĂ

4 VOLUME

COORDONARE GENERALĂ:

ȘTEFAN BARSANESCU, DUMITRU SALADE,
STANCIU STOLAN, DIMITRIE TODORAN

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ — BUCUREȘTI



ACADEMIA DE ȘTIINȚE SOCIALE ȘI POLITICE

PROBLEME FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI

COORDONATOR:
DIMITRIE TODORAN

AUTORI:

PAVEL APOSTOL, PETRE BĂRBULESCU, PETRE BURLOIU, NICOLAE N. CEAUȘESCU, IOAN CERGHIT, EMILIAN DIMITRIU, IOAN JINGA, GHEORGHE MITRA, DUMITRU MUSTER, EMIL PĂUN, PAUL POPESCU-NEVEANU, DAN POTOLEA, STANCIU STOIAN, OISIE ȘAFRAN, ALEXANDRU TÂNASE, DIMITRIE TODORAN, LEON ȚOPA, TUDOR ȚOPA, LAZĂR VLĂSCLEANU

SECRETARIAT ȘTIINȚIFIC:
EMILIAN DIMITRIU



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ — BUCUREȘTI, 1982

Синтезы современной педагогики
Основные вопросы педагогики

Synthesis of contemporary pedagogy
Fundamental problems in education

Redactori: VIOREL NICOLESCU
ȘTEFAN WESTFRIED
Tehnoredactor: VIORICA CONDOPOL
Coperta: VICTOR WEGEMAN

CUPRINS

Cuvînt înainte	7
Cap. I. Premise ideologice ale educației. Programul Partidului Comunist Român de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste și contribuția sistemului educațional la dezvoltarea social-economică și culturală (D. Todoran) .	9
1. Premise ideologice ale educației	9
2. Programul P.C.R. de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste și contribuția sistemului educațional la dezvoltarea social-economică și culturală	20
Cap. II. Premise psihologice și sociologice ale educației	26
1. Psihologie și educație (P. Popescu—Neveanu)	26
2. Sociologie și educație (L. Țopa)	36
3. Relația dintre ereditate, mediu și educație în formarea omului (St. Stoian)	47
Cap. III. Pedagogia : știință a educației (D. Todoran)	56
1. Științele pedagogice	56
2. Funcția învățării și configurația acțiunii educaționale	64
Cap. IV. Funcțiile și finalitățile educației	71
1. Funcțiile educației (O. Șafran)	71
2. Finalitățile educației (E. Dimitriu)	75
Cap. V. Dimensiunile educației	86
1. Educația intelectuală (O. Șafran)	86
2. Educația tehnologică (P. Bărbulescu)	93
3. Educația morală (O. Șafran)	99
4. Educația estetică (T. Țopa)	111
5. Educația fizică (N.N. Ceaușescu, Gh. Mitra)	118
Cap. VI. Educația permanentă (I. Jinga)	127
Cap. VII. Cadre de referință ale acțiunii educaționale	137
1. Probleme ale metodologiei actului educațional (I. Cerghit)	137
2. Stilurile educaționale (D. Potolea)	148
Cap. VIII. Cercetarea pedagogică	158
1. Izvoarele pedagogiei ca știință a educației (D. Muster)	158
2. Metodologia cercetării pedagogice (L. Vlăsceanu)	164
Cap. IX. Planificarea și evaluarea dezvoltării învățămîntului	176
1. Planificarea dezvoltării învățămîntului (P. Burloiu, E. Păun)	176
2. Evaluarea învățămîntului (E. Păun)	189
Cap. X. Prospectiva educației și învățămîntului (P. Apostol)	197
Cap. XI. Cultură și educație (Al. Tănase)	214

CUVINT ÎNAINTE

Academia de științe sociale și politice a R. S. România a inclus în planul său de activitate pe perioada 1976—1980 și alcătuirea unor sinteze menite să oglindească starea, mutațiile și tendințele actuale care se profilează în domeniile de cercetare ale științelor sociale și politice. În sfera acestora se situează și sintezele de pedagogie contemporană. Proiectate în patru volume — (1) *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, (2) *Didactica*, (3) *Domenii ale pedagogiei* și (4) *Istoria gândirii pedagogice universale și românești* — sintezele au fost încredințate spre realizare unei echipe de oameni de știință — academicieni, cadre didactice universitare, cercetători —, iar coordonarea științifică a fost asigurată de Secția de psihologie-pedagogie a Academiei de științe sociale și politice.

Scopul urmărit prin elaborarea acestor sinteze pedagogice este, pe de o parte, reliefarea dinamicii filosofice și metodologice contemporane pe care se întemeiază științele educaționale, iar pe de altă înfățișarea contribuției cercetărilor pedagogice românești la dezvoltarea și perfecționarea educației și învățământului din țara noastră în lumina directivelor înscrise în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Impactul revoluției tehnico-științifice asupra societății a determinat și orientarea pedagogiei ultimelor decenii nu numai spre cercetarea fundamentală, ci și cu predilecție spre cea aplicativ-operatională în vederea ameliorării, pe temeiuri certe, a practicii educaționale.

Știință de sinteză și integrare a cunoștințelor despre om și societate în organizarea și conducerea acțiunilor educaționale, pedagogia contemporană descoperă în resursele inepuizabile ale vieții sociale elementele necesare construirii unor programe și modele formatoare care mijlocesc și dezvoltarea multilaterală a personalității umane și eficiența ei social-economică.

Precizarea poziției sau a condiției pedagogiei în sistemul actual al științelor, precum și definirea, în termeni mai expliți, a rolului ei în viața educațională a societății au fost însoțite de re-evaluări esențiale pe plan teoretic și metodologic. S-a întezit efortul cercetătorilor de re-examinare a conceptelor și enunțurilor cardinale și de sistematizare a acestora într-o configurație teoretică unitară, clară și distinctă care a mutat accentul de pe constatarea-descriere a fenomenelor educaționale pe explicarea, proiectarea, modelarea, proiecția și transformarea progresivă a acestor fenomene. Astfel, cercetarea operațională a devenit caracteristică orientării contemporane a științelor pedagogice prin centrarea ei spre utilizarea resurselor umane, tehnico-materiale, financiare etc., proprii acțiunii educaționale, în vederea dezvoltării optimale a personalității umane cu o rentabilitate socială, culturală și economică mereu sporită.

Aria vastă a științelor pedagogice și caracterul complex al problematicei cu care sînt confruntate se oglindesc în diversitatea, dar și în unitatea studiilor celor patru volume de sinteze de pedagogie contemporană.

În adevăr, primul volum intitulat *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, reunește studii care, pornind de la premisele ideologice ale educației și de la contribuția sistemului educațional la dezvoltarea social-economică și culturală, se ocupă de: premisele psihologice și sociologice ale educației, relația dintre ereditate, mediu și educație; pedagogia ca știință a educației; funcțiile și finalitățile educației; dimensiunile educației; educația permanentă; cadre de referință ale acțiunii educaționale; cercetarea pedagogică; planificarea, evaluarea și prospectiva educației și învățămîntului; cultură și educație.

Studiile cuprinse în acest prim volum nu urmăresc să acopere întregul domeniu al pedagogiei generale, ci doar să contureze linii și puncte de orientare în marea varietate a cercetărilor pedagogice și a diversității pozițiilor teoretice pe care se situează cercetătorii, — linii și puncte care se sprijină pe certitudinea viziunii materialist-dialectice și istorice a realității educaționale.

În al doilea volum se dezbate problemele *didactice* — ale metodologiei și tehnologiei școlare — în capitole referitoare la: specificul obiectivelor de învățămînt, conținutul, tehnologia, evaluarea eficienței activității educaționale, precum și la personalitatea educatorilor în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția (cu practica socială).

În al treilea volum se tratează și se analizează, diferențiat *domeniile* de cercetare sau *ramurile* multiple ale *pedagogiei*, iar cel de-al patrulea volum se ocupă de *istoria pedagogiei universale și românești*.

Este de acum un truism să se afirme că — cel puțin în lucrările și cercetările mari și în cele de sinteză — activitatea individuală nu mai poate acoperi întreaga problematică a unui domeniu studiat. Colaborarea oamenilor de știință implică însă o unitate de sens și de perspectivă, un „numitor comun” privind axiomele fundamentale care le definesc atitudinea principială și schițează ipotezele de lucru; în același timp, este învederat că fiecare cercetător are „numărătorul”, stilul sau modalitatea sa personală de cuprindere și exprimare a adevărului. Autorii care conlucrează la elaborarea acestor sinteze de pedagogie contemporană s-au străduit să înfățișeze cercetătorilor și educatorilor o seamă de date științifice care să le stimuleze activitatea ce o desfășoară pentru continua dezvoltare și perfecționare a educației și învățămîntului din patria noastră.

Coordonatorii

CAPITOLUL I

PREMISE IDEOLOGICE ALE EDUCAȚIEI.
PROGRAMUL P.C.R. DE DEZVOLTARE MULTILATERALĂ
A SOCIETĂȚII NOASTRE SOCIALISTE
ȘI CONTRIBUȚIA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL
LA DEZVOLTAREA SOCIAL-ECONOMICĂ ȘI CULTURALĂ

1. PREMISE IDEOLOGICE ALE EDUCAȚIEI

O trăsătură caracteristică lumii contemporane, constând în concentrarea eforturilor activității umane spre adevăarea sau acomodarea conținuturilor și formelor de organizare ale producției materiale și spirituale ritmului nebanuit de accelerat al dezvoltării științifice și tehnice, se învederează și în domeniul învățămîntului și educației prin inovările și reformele care asaltează instituțiile școlare din toate direcțiile. Asidua și efervescenta căutare a noilor căi și mijloace de însușire a fondului vital de cunoștințe, aptitudini și capacități care să permită tineretului să-și organizeze viața prin integrarea organică în societate, a creat o stare de preocupare și tensiune educațională pe toate meridianele globului.

Acest fenomen, propriu revoluției tehnico-științifice contemporane, se extinde ca urmare a prefacerilor revoluționare, sociale și naționale, care se petrec în lumea de azi, — anume: victoria revoluției socialiste și făurirea unei noi orînduiri sociale, socialiste într-o serie de state; intensificarea luptei forțelor progresiste și democratice din țările capitaliste pentru democratizarea vieții sociale și accelerarea progresului social și cultural; creșterea responsabilității sociale și politice a maselor populare și a fiecărui individ în parte; transformarea modului de viață și de muncă prin zdruncinarea vechiului echilibru al civilizațiilor agricole și artizanale în favoarea civilizațiilor industrializate și apariția unor noi structuri economice și profesionale care pretind un nivel de cultură generală și profesională din ce în ce mai ridicat; accentuarea necesității de dezvoltare a aptitudinilor și capacităților creative (de concepție și elaborare) în locul celor de execuție din ce în ce mai mult preluate de mașini, precum și nevoia crescîndă de specialiști cu calificare superioară; afirmarea aspirațiilor spre cultura înaltă a unor generații a căror durată a vieții active s-a prelungit odată cu sporirea intervalelor de timp liber și cu reducerea orelor de muncă socială; diversificarea și amplificarea factorilor culturali cu coeficient educațional care acționează în mediul social și

care pun în termeni noi raporturile dintre instituțiile școlare propriu-zise și ambianța culturală etc.

În aceste condiții este de la sine înțeles că neajustarea instituțiilor cărora le revine ca sarcină primordială instruirea și educarea noilor generații la cerințele vieții de azi și mai ales ale celei de mâine poate crea obstacole serioase în calea pregătirii și formării tineretului, devenind o frână a progresului.

Analiza sistemică a procesului educațional din perspectivă istorică scoate în evidență faptul că rolul, funcțiile și mai ales finalitățile școlare au oglindit nevoile sociale de formare a noilor generații de la o etapă la alta, fiind determinate de natura formațiunii social-economice cu particularitățile sale, precum și de concepțiile filosofice și politice corespunzătoare. Constituirea treptată a instituțiilor educaționale în ansamble unitare, din unghiul de vedere structural și funcțional, pe temeiul finalităților și principiilor elaborate pe linie de stat s-a cristalizat într-o varietate de sisteme de învățământ specifice caracterului și stadiului de dezvoltare istorică a formațiunilor social-economice. Fiecărei formațiuni social-economice îi corespunde, așadar, un sistem de învățământ în concordanță cu propriile-i realități și propriile-i tendințe de dezvoltare. În consecință, finalitățile și principiile educaționale călăuzitoare nu pot fi explicate decât în relație cu momentul social-istoric care le-a generat, considerându-se în acest sens sistemul de învățământ ca un subsistem în sistemul social de ansamblu.

În dinamica dezvoltării sociale, subsistemul învățământului este corelat cu toate celelalte subsisteme ale societății resimțind influențele acestora și influențându-le, la rîndul său, pe acestea. Concepția materialist-dialectică și istorică a dezvăluit deopotrivă rolul important și activ al educației și școlii, precum și al caracterului stimulatîv al acestora în dezvoltarea progresivă a societății, însă a combătut și combate atît ideea iluministă a transformării societății exclusiv prin forța educației, cît și concepția potrivit căreia se neagă influența socială a instituțiilor școlare.

Teoria pedagogică reflectă, sub formă de idei și concepții pedagogice, relațiile educaționale din societate; însă în existența educațională a unei societăți joacă un rol distinct și sentimentele sociale, mentalitățile, deprinderile, chiar prejudecățile sociale, care țin de treapta reflectorie spontană a conștiinței sociale sau de psihologia socială a popoarelor, precum și a claselor sociale.

În evoluția istorică schimbarea condițiilor existenței sociale a determinat o schimbare și în conținutul și formele de reflectare a acesteia în conștiința socială, precum și în ponderea influenței pe care o exercită o formă asupra alteia. Căci fiecare formă a conștiinței sociale este influențată de celelalte forme pe care, la rîndul ei, le influențează păstrînd trăsăturile esențiale ale întregii conștiințe sociale.

Dacă ținem seama de modalitățile reflectării existenței sociale în conștiința socială (reflectare spontană și științifică, elaborată) în diferitele etape ale dezvoltării sociale, precum și de trăsăturile caracteristice reflectării acestei existențe în conștiința individuală ne explicăm multitudinea și varietatea concepțiilor pedagogice presărate de-a lungul drumului pe care l-a parcurs gîndirea pedagogică. Într-un alt context (9) am subliniat vicisitudinile gîndirii pedagogice și am încercat să-i definim coordonatele în funcție de condițiile social-istorice în care ființează.

În evoluția societății umane necesitățile practicii sociale, izvorite din realitățile producției materiale au determinat perfecționarea uneltelor și deprinderilor de muncă, au stimulat sporirea cunoștințelor despre natură și societate, precum și dezvoltarea gândirii și limbajului omului, încât, prin munca și activitatea socială, s-a acumulat o vastă experiență concretizată în valorile materiale și spirituale ale civilizației și culturii.

Transmiterea sistematică și organizată — prin instituții corespunzătoare — a experienței social-istorice în vederea pregătirii pentru viața a noilor generații și a perfecționării acestei pregătiri în tot cursul dezvoltării individuale constituie educația în semnificația ei cea mai generală. Izvorînd din necesitățile obiective ale existenței sociale, educația nu poate fi dependentă de dorințele și înclinațiile subiective ale omului, considerat în afara relațiilor sociale în care își desfășoară viața individuală și care îi determină profilul spiritual.

Îmbogățirea experienței dobîndite în diferitele domenii de activitate umană a generat la un anumit moment al dezvoltării istorice și necesitatea studierii și explicării procesului educațional, adică a practicii sociale de transmitere și valorificare a experienței social-istorice în vederea integrării în societate a noilor generații. Realitatea educațională — privită dinamic drept practică a instrucției și educației și componentă a practicii sociale — a început astfel să se reflecte în gândirea pedagogică, în teoriile și concepțiile pedagogice.

Educația ca acțiune socială apare odată cu începuturile societății umane, însă distanța de la riturile de inițiere arhaice pînă la tehnologia educațională a societății industrializate de astăzi este foarte mare.

Știința educației sau pedagogia studiază un aspect al existenței sociale, anume fenomenul educației. Între pedagogie și realitatea educațională este același raport ca între filologie și limbă, ori între logică și gândire. După cum limbile erau vorbite înaintea apariției studiilor filologice, iar gândirea umană a funcționat înainte de întemeierea științei logicii, educația a existat în societate înainte de apariția științelor pedagogice propriu-zise.

Teoriile pedagogice, reflectînd în concepte și legi științifice practica vieții instructiv-educative, profilează și prevăd sensul dezvoltării viitoare a acesteia. Dar conceptele și legile pedagogice nu sînt fixe și imuabile, deoarece relațiile educaționale pe care le reflectă sînt în perpetuă transformare. Organizarea practicii educaționale pe temeiul legilor ei intrinsece, urmărește realizarea obiectivelor majore ale societății conturînd, prospectiv, dimensiunile ei de dezvoltare viitoare.

Cum se definesc obiectivele educaționale, scopul și în cele din urmă, idealul de formare a omului într-o societate dată? Răspunsurile vor învedera și mai mult temeliile ideologice ale educației în general, ale celei socialiste, în special.

Știință și tehnologie a unor fenomene de o mare complexitate care se desfășoară în universul mobil al vieții spirituale a omului, pedagogia a evoluat la confluența științelor umaniste, îndeosebi a filosofiei, eticii, sociologiei, esteticii, psihologiei, definindu-și întreaga problematică prin apelul la același izvor primordial din care se alimentează orice cunoaștere științifică și anume practica vieții (sociale și individuale) cu tendințele și trebuințele ei obiective de conservare și dezvoltare. Domeniul de cercetare al științelor pedagogice — educația ca realitate socială — aparține practicii sociale și își păstrează caracterul de fenomen obiectiv, cu

legi proprii de manifestare. Care este deci geneza obiectivelor educaționale?

Dintotdeauna obiectivele, scopurile, țelurile, idealurile educaționale au constituit cheia de boltă a doctrinelor și concepțiilor pedagogice; de soluțiile date acestei probleme fundamentale a științelor educației depind tot atâtea curente și viziuni care se întîlnesc în istoria gîndirii pedagogice și în cea a sistemelor și instituțiilor de educație și învățămînt. Evantaiul acestor concepții este variat și nu va fi înfățișat aici decît prin cîteva mențiuni de ordin general.

Limitîndu-ne la epoca modernă și contemporană, desprindem o primă grupă de concepții care consideră ca obiectiv educațional esențial eliberarea naturii copilului și stabilirea mijloacelor care să-i permită deplina dezvoltare ca om. Este ideea așa-numitei „educații noi” care concepe procesul educațional ca respectare și asigurare a dezvoltării ne-stînjinite a personalității copilului, privit drept centru de referință al oricărui program pedagogic (Claparède). Însă, în momentul în care ne întrebăm ce este această „natură” a copilului și în ce constă dezvoltarea sa, vederile pedagogice se diversifică și mai mult. Mai aproape de adevăr pare a fi concepția lui John Dewey potrivit căreia dezvoltarea se leagă de adaptarea activității unei ființe la mediul său de viață. Astfel, în vederile acestuia și ale discipolilor săi, obiectivele educaționale sînt de natură socială pentru că în interacțiunea dintre ființa umană și mediul său social apar diferitele tendințe de activitate și îndeosebi interesele active, care reprezintă nucleul individualității copilului și puntea certă de legătură cu lumea din afară. Criteriul social ar fi deci hotărîtor în stabilirea obiectivelor educaționale și, în consecință, a conținutului, metodelor și formelor de organizare pedagogică a vieții copilului.

O altă orientare a pedagogiei contemporane — ilustrată de un Alain, Kerschensteiner, Maritain sau Durkheim — susține că educația nu transformă natura singulară și particulară a fiecărui copil — care își păstrează propria sa individualitate —, ci o ridică la cugetare și virtute (10) — în alți termeni, o subordonează vieții spirituale, unind, prin cultură, individualul cu universalul.

Nu este cazul să ne oprim la exemplul unor freudieni și neofreudieni care, reanimînd într-un fel vechiul hedonism, afirmă că educația ar avea drept scop să mijlocească echilibrarea vieții individuale cu constrîngerile exercitate asupra copilului și omului de realitatea materială și spirituală a societății. Obiectivul educației ar consta, astfel, în aflarea unei căi proprii între Scylla îngăduinței și Charibda interdicției presante a societății.

Prezentarea și numai a acestor cîteva unghiuri de vedere asupra finalităților educației ne permite să subliniem faptul că determinarea obiectivelor educaționale este posibilă numai dacă se analizează geneza și relația acestor obiective cu finalitățile și practica socială.

Or, practica socială este forma specific umană de modificare, de transformare a realității în strînsă conexiune cu trebuințele, năzuințele și aspirațiile omului și societății. În această perspectivă, activitatea instructivă și educativă — indiferent de cadrul ei instituționalizat sau nu — este o formă a practicii, așa cum sînt activitatea de producție, activitatea social-politică, cercetarea științifică etc.

Obiectivele educaționale izvorăsc în mod natural din necesitatea unui proiect educativ, întemeiat pe un sistem de valori, care să oglin-

dească în sfera conștiinței sociale tendințele și trebuințele de dezvoltare ale întregii societăți; în acest proiect sînt conturate trăsăturile caracteristice ale tipului de om care se cere format de o anumită societate, al cărui produs și factor transformator este tocmai acest om. Realizarea proiectului educațional este sarcina esențială și primordială a instituțiilor sociale de educație și cultură. Operă grandioasă, dar dificilă și plină de obstacole derivate din contradicțiile istorice și actuale, inerente evoluției sociale.

Obiectivele educaționale, sintetizate în proiectul educațional, nu depind în mod mecanic, direct de subiectivitatea personală a educatorilor în măsura în care aceste obiective sînt definite și întemeiate pe cunoașterea legilor de dezvoltare a societății. În această optică, educația este în același timp și oglindă și factor de transformare socială; ea actualizează experiența social-istorică, depozitată în valorile civilizației și culturii, însă o filtrează în ultimă instanță în așa fel încît să întărească și să promoveze progresul societății.

Disciplinele pedagogice, sînt privite nu rareori cu neîncredere, de altminteri ca și alte științe sociale, deoarece nu este posibilă sincronizarea absolută a învățămîntului și educației cu viața socială, în sensul că educația rămîne, uneori, în urma vieții (ca, de exemplu, atunci cînd descoperirile științifice și tehnice sau creațiile artistice nu sînt și nu pot fi cuprinse de îndată în conținutul învățămîntului și asimilate de elevi). Sistemul de educație școlară este într-o oarecare măsură conservator — în limitele de timp mai mult sau mai puțin extinse dintre reformele școlare — și relativ mai static în raport cu dinamica vieții sociale și culturale.

În vechile societăți cu structuri mai stabile și cu o evoluție mai lentă, sistemele de educație și de învățămînt, dat fiind caracterul lor de clasă, urmăreau îndeosebi reproducția socială — conservarea și perpetuarea stărilor existente care mențineau poziția dominantă în stat a unei anumite clase; în cele actuale, educația — fără a-și pierde funcția recunoscută ca atare sau nu de reproducere și conservare a experienței sociale și istorice a umanității — devine un factor principal al evoluției sociale însăși, devansînd viața prin proiectarea și sesizarea unor linii și direcții viitoare ale acestei evoluții. Niciodată problematica viitorului n-a fost resimțită cu atîta intensitate de conștiința omului ca în epoca noastră; niciodată ea nu s-a transpus în substanța educației ca astăzi.

Dacă educația nu poate satisface întotdeauna și în întregime exigențele vieții, rămînînd în urmă pe anumite planuri, faptul se datorează unor implicații mai profunde, unor contradicții interioare — dialectice dintre viață și educație. Astfel, operează contradicția dintre idealul educației și posibilitățile practice de realizare a acestui ideal, dintre conținutul științific al educației și învățămîntului și metodele didactice de predare-asimilare, uneori necorespunzătoare, dintre potențialul educațional obiectiv al elevilor și influența și stilul educațional subiectiv al profesorilor etc.

Azi, aceste contradicții relevate de știința educației, departe de a frîna științele pedagogice, devin însuși vehiculul activității de cercetare și perfecționare educațională.

Omul de factură nouă, caracteristic societății noastre socialiste, este o proiecție a esenței noii societăți, iar descoperirea căilor și mijloacelor de înlăptuire a unui astfel de model în practica socială implică defi-

nirea idealului și obiectivelor prezente și viitoare ale educației. Se pot depista unele trăsături generale, relevante pentru orice obiectiv educațional, însă aceste trăsături sînt date totdeauna și nemijlocit în forme particulare, deoarece ele sînt rezultanta lungului proces istoric prin care trece fiecare orînduire socială.

Nota definitorie a unui obiectiv educațional este sinteza creatoare dintre realitatea, în permanentă schimbare, și modelul ideal de înfăptuit, dintre prezentul și viitorul însuși. Practica socială este așadar, factorul determinant al obiectivelor educaționale constituind totodată și forța motrice a activității pedagogice.

Practica socială mai îndeplinește și funcția verificării obiectivelor educaționale, fiind principalul criteriu al stabilirii legitimității și eficacității acestor obiective menite să adîncească și să amplifice activitatea de transformare progresivă a societății. Practica socială confirmă sau infirmă valabilitatea oricărei idei pedagogice, elimină erorile, ereziile, iluziile și utopiile atît de frecvente în faza pre- și ne-științifică a gîndirii pedagogice etc.

Societatea noastră socialistă care prin natura sa tinde în mod necesar să se dezvolte multilateral generează un ideal pedagogic care intruchipează dezvoltarea multidimensională, armonioasă și echilibrată a personalității umane.

Modelul de om, ca aspirație individuală, este un model ideal, o proiecție care, în condițiile societății socialiste, rezultă din esența și destinul acesteia, iar condiția umană a fiecărui om se conturează în modalitatea realizării tendințelor și aspirațiilor individuale în mijlocul realităților sociale în care se dezvoltă. Astfel, socialismul a găsit soluționarea teoretică și practică a eternei contradicții dintre aspirațiile ideale ale omului și posibilitățile practice, uneori limitate, de realizare a acestor aspirații. În socialism modelul — omul de factură nouă — se realizează deopotrivă atît prin acțiunea practicii și a culturii, cît și prin activitatea pedagogică organizată și sistematică a școlii. Acțiunea sincronizată a acestor multiple forțe deschide calea dezvoltării și autoperfecționării tuturor membrilor societății noastre, constituind o necesitate permanentă a progresului acesteia și o condiție a afirmării conștiinței responsabilității sociale care îl îndeamnă pe om să înțeleagă dimensiunile actuale și perspectivele viitoare ale orînduirii sociale în care trăiește.

Dacă idealul educațional, a cărui geneză am schițat-o este o categorie esențială a științelor pedagogice, apar ca necesare cîteva considerații care vor servi pentru o mai clară conturare a premiselor ideologice ale educației socialiste.

În concepțiile metafizice și religioase personalitatea umană este dezbrăcată de componentele sale biologice și sociale și desprinsă din angrenajul determinismului universal pentru a fi situată într-un pretins imperiu spiritual atemporal și anistoric. În această viziune metafizică educația își păstrează o identitate istorică, iar esența neschimbătoare a educației este corelată cu unele elemente constante ale procesului educațional, elemente care țin de valorile perene ale naturii umane și ale lumii spiritului. Pedagogia ar fi, în consecință, un fel de știință de natură biologică, care se ocupă de legile după care se conduc educatorii în acțiunea practică a „salvării” spiritului „încarnat” în corp.

Această orientare a gîndirii pedagogice este din ce în ce mai slab reprezentată chiar în mediile sociale care au generat-o. Argumentul ho-

tărilor de care se folosesc unele direcții „moderne“ ale acestei orientări — cum este, de exemplu, pedagogia culturii (înțeleasă în sens idealist — metafizic) — îl constituie faptul că legile biologice și psihologice ale naturii umane se schimbă mai încet decât legile sociale, că progresul social nu asigură *eo ipso* și dezvoltarea biologică a omului — a cărei natură a rămas aceeași cel puțin din timpurile istorice cunoscute.

Din constatarea însă a contradicției dintre evoluția culturală a omului și dezvoltarea sa biologică sau dintre elementele comune diferitelor epoci istorice și elementele noi, care apar neîntrerupt în toate domeniile de activitate umană, nu rezultă cîtuși de puțin că educația s-ar întemeia pe permanența unor afirmații și concepte care descind din condiții istorice depășite și nerepetabile. Problema de a ști dacă educația și cultura alterează sau nu fondul biologic al omului prin tensiunile la care îl supun, este o falsă problemă, ori, cel puțin, este fals pusă, și nu intră în analizele din acest context. Cert este că diferitele concepții despre om nu sînt suficiente pentru a stabili trăsătura definitorie a fenomenelor pedagogice. Numai recurgînd la categoria idealului educațional ne situăm pe dimensiunea axiologică a existenței umane și întrevădem semnificația profundă a actului educațional.

Dacă idealul educației nu se deduce din natura biologică sau psihologică a omului, ci din esența sa socială, încercările de a fundamenta scopurile și obiectivele educaționale numai pe datele psihologiei, biologiei sau chiar ale sociologiei sînt și rămîn infructuoase.

A. S. Makarenko afirmase că e cu neputință să extragi din biologie sau din psihologie concluzii directe pentru tehnica educațională, adevărurile acestor științe neconstituind, așadar, premise în silogismul educațional, ci numai pietre de încercare în controlul eficienței practicii. Aceasta înseamnă — și faptul are, uneori, o valoare decisivă — că mecanismele influențării și dirijării, implicate în realizarea comportamentelor corespunzătoare reprezentării concrete a idealului educațional se cer a fi adecvate structurii specifice proceselor biologice și psihologice ale individualității umane. Se pot folosi numai „mecanisme“ care se sprijină pe legile biologice și psihologice ale ființei umane; însă, marea plasticitate a acestor mecanisme psihologice conferă educației un cîmp larg de exercitare și o forță excepțională.

Fenomenele educaționale se desfășoară totdeauna în universul moral și intelectual al unei comunități de viață care are coordonatele ei distincte și liniile ei proprii de perspectivă. Cauzalitatea pedagogică nu este nici liniară, nici mecanică. Omul, ca sistem viu, amplasat în mijlocul unei infinități de cauze care acționează asupra lui, își păstrează o relativă stabilitate și independență datorită naturii sale, dar și conștiinței și culturii. Din acest motiv, ideea că modul de gîndire cibernetic poate fi suficient pentru elaborarea unei metodologii eficiente, de cercetare a științei pedagogice, se cere examinată cu atenție. Procesele educaționale ar fi concepute astfel ca fenomene de reglare înăuntrul schemei generale a interrelației formatoare dintre societate și individualitate. Dirijarea unor asemenea fenomene extrem de diverse și complicate ar presupune stabilirea mijloacelor (metodice) de stimulare pentru urmărirea idealului (educațional), menținerea capacității individuale de acomodare în succesiunea variată a influențelor (exercitate), asigurarea spațiului de „joc“ și a posibilităților de dezvoltare a întregului sistem

(societate — individualitate), precum și restrângerea influențelor întâmplătoare în limitele de variație apropiate realizării scopului.

Makarenko observase că libertatea alegerii procedeelor tehnice (metodice) în sfera activității educaționale este atât de mare, încât, pentru educarea unui om al orînduirii burgheze sau socialiste se pot folosi aceleași mijloace, la fel cum pentru clădirea unei biserici sau a unui club muncitoresc se folosește beton, țiglă, oțel, lemn. În acest proces de „zidire” educațională factorul decisiv este îngemănarea, gruparea și concordanța dintre conținut, metode și forme de organizare, pe de o parte și scopul urmărit, pe de alta.

Orice propoziție pedagogică implică așadar o reprezentare mai mult sau mai puțin precisă a idealului educațional, iar idealul este condiționat de ideologie — în speță de politică — reflectînd cerințele obiective ale dezvoltării sociale. Raporturile educaționale, de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, se condensează în procesul dezvoltării multilaterale a personalității umane.

În vechile orînduiri sociale și în concepțiile pedagogice premarxiste n-a existat, și n-a putut exista, un ideal pedagogic comun întregii societăți, ci numai idealuri specifice intereselor variate ale diverselor clase sociale, iar concepțiile progresiste ale unor gînditori și pedagogi au rămas pentru o anumită perioadă utopice, nefiind în concordanță cu modul de producție și cu relațiile sociale din aceste orînduiri.

Ceea ce se poate afirma cu certitudine este că, în transformarea conștiinței oamenilor, rolul determinant revine transformării condițiilor existenței sociale. Viața este cel dintîi învățător al omului. Relațiile sociale socialiste duc în mod necesar și inevitabil la formarea unor noi trăsături, a unor noi aptitudini și deprinderi de viață. Transformarea conștiinței nu este însă un proces automat sau spontan decît în mică parte, și de aceea acest proces trebuie sprijinit și realizat prin activitatea educațională, orientată constant spre un ideal precis conturat.

În faza actuală de dezvoltare a societății noastre, idealurile sînt condiționate de necesitatea edificării unei societăți socialiste multilateral dezvoltate, așa cum este definită în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism. Societatea socialistă multilateral dezvoltată, presupune crearea bazei tehnico-materiale necesare și, implicit, formarea și educarea cetățenilor capabili să construiască această bază, asigurîndu-și, în același timp, dezvoltarea la maximum a propriei personalități.

Baza tehnico-materială a societății socialiste multilateral dezvoltate implică o industrie și agricultură moderne, electrificarea țării, mecanizarea și automatizarea proceselor de producție, progresul tehnologic în toate ramurile industriei și agriculturii, utilizarea noilor surse de energie, a noilor materiale sintetice etc. Totodată, sporirea continuă a productivității muncii necesită creșterea potențialului intelectual al tuturor oamenilor a căror muncă tinde să se transforme treptat, într-o muncă inginerească de comandă, control și reglare a unor mașini-unelte și linii tehnologice automatizate, din ce în ce mai perfecționate. Pregătirea multilaterală necesită astfel mijloace educaționale care să ridice continuu nivelul cultural și tehnologic al oamenilor, indiferent de locul pe care îl ocupă în angrenajul producției.

Exprimind esența educației în condițiile dezvoltării socialismului în țara noastră, formarea plenară, multilaterală a omului sintetizează aspirațiile cele mai profunde ale acestuia, fiind în același timp concluzia firească a culturii socialiste și condiția indispensabilă a progresului ei.

În lumina acestei formări totale se examinează și se precizează analitic tehnologia și metodologia didactică, conținutul științific, aptitudinile, priceperile și deprinderile implicate în formarea multilaterală precum și acomodarea acestor conținuturi și tehnologii didactice la procesele naturale de dezvoltare a copilului și a omului, în general.

Fără îndoială conceptul de dezvoltare multilaterală este prezent în gândirea pedagogică progresistă din toate timpurile. Personalități multilaterale dezvoltate au existat și în secolul lui Pericle și în perioada Renașterii; în toate culturile se pot descoperi germenii năzuinței de formare multilaterală, bineînțeles, în coordonate caracteristice nivelurilor proprii de evoluție istorică.

Esența dezvoltării umane multilaterale este precizată în *Manifestul Partidului Comunist*: „Locul vechii societăți burgheze cu clasele și antagonismele de clasă îl ia o asociație în cadrul căreia dezvoltarea liberă a fiecăruia este condiția pentru dezvoltarea liberă a tuturor“, căci... „numai în cadrul colectivității individul capătă mijloacele care dau posibilitatea unei dezvoltări multilaterale a aptitudinilor sale. Prin urmare, numai în cadrul colectivității devine posibilă libertatea personală“.

În cadrul analizei premiselor ideologice ale educației socialiste ne rămâne să punem și problema dacă nu cumva dezvoltarea multilaterală a personalității umane și diviziunea socială a muncii constituie o antinomie. Cum se corelează această dezvoltare umană multidimensională cu diviziunea socială a muncii? Care sînt condițiile și limitele dezvoltării multilaterale?

Diviziunea socială a muncii, și să avem în vedere cu precădere diferențierea muncii fizice de munca intelectuală, deși a jucat, într-un anumit moment al istoriei, un rol progresist, a deschis căi în evoluția ulterioară a societății unei dezvoltări unilaterale atît a celor ce se ocupau cu munca fizică, cît și a celor care se îndeletniceau cu munca intelectuală. În consecință, pasul inițial ce trebuie făcut spre dezvoltare multilaterală este reprezentat de îmbinarea muncii fizico-productive cu munca intelectuală.

Problema dezvoltării multilaterale se află apoi, în strînsă corelație cu legea schimbării felului de muncă, relevată de Marx. „Natura marii industrii presupune schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcțiunilor, mobilitatea multilaterală a muncitorului. Ea impune, ca o chestiune de viață și de moarte, necesitatea de a recunoaște alternanța felului de muncă și, deci, multilateralitatea cît mai completă a muncitorului. Ea impune ca o chestiune de viață și de moarte necesitatea de a-l înlocui pe individul parțial, simplul purtător al unei funcțiuni sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate privințele, pentru care diferitele funcțiuni sociale sînt feluri de activitate care își iau locul unul altuia“ (6, p. 499).

Aceeași idee este pregnant exprimată de Engels în următorii termeni: „Educația va da tinerilor posibilitatea să-și însușească rapid întregul sistem de producție încît să fie în stare să treacă succesiv de la

o ramură de producție la alta după cum o vor cere necesitățile societății sau propriile lor înclinații. Ea va înlătura deci, caracterul unilateral pe care actuala diviziune a muncii îl imprimă fiecărui individ. În felul acesta, societatea organizată pe baze comuniste va da prilej membrilor ei să aplice omnilateral aptitudinile lor dezvoltate omnilateral“ (7, p. 378).

De asemenea, Lenin arată că, în viitor se va realiza trecerea la desființarea diviziunii muncii între oameni, la educarea și formarea unor oameni dezvoltati și pregătiți sub toate aspectele ca să știe să facă de toate; „Comunismul merge, trebuie să meargă și va ajunge la aceasta, dar numai după un lung șir de ani. A încerca astăzi să anticipezi în practică acest rezultat viitor al comunismului pe deplin dezvoltat, pe deplin consolidat și statornicit, pe deplin desfășurat și maturizat este același lucru cu a preda matematicile superioare unui copil de patru ani“ (5, p. 33).

În ce fel trebuie înțeleasă această afirmație a lui Lenin, că dezvoltarea sub toate aspectele presupune existența unui om care știe să facă „de toate“? Aparent există o contradicție între diviziunea muncii sociale și dezvoltarea multilaterală individuală. Într-adevăr, alături de diviziunea din domeniul producției sociale, întâlnim din ce în ce mai mult și diviziunea sferelor activității spirituale. În domeniul producției sociale se distinge o diviziune generală pe genuri de producție, o diviziune particulară pe specii și subspecii de producție, precum și o diviziune individuală corespunzătoare diviziunii pe profesii și specialități. În sfera muncii spirituale diviziunea se manifestă în diferențierea științelor și în diferențierile dinlăuntrul fiecărei științe, iar în artă, diferențierile se vădesc în diferitele genuri și forme de creație artistică. Toate aceste diferențieri au ca efect apariția numeroaselor profesii și specialități.

Cercetînd diviziunea muncii și diferențierea continuă și, parțial, imprevizibilă a diferitelor activități și specialități ne putem da seama cu ușurință că ea nu este o rezultată a autodezvoltării personalității, ci mai de grabă diviziunea excesivă a muncii este un factor de unilateralizare, constrîngînd personalitatea să-și dezvolte numai unele aptitudini și capacități, eventual chiar în dauna celorlalte.

Dacă dezvoltarea muncii în comunism presupune înlăturarea atît a diviziunii muncii în muncă fizică și intelectuală (este vorba, firește, de dispariția deosebirilor esențiale dintre acestea), cît și desființarea țintuirii pe viață a omului de o anumită profesie sau specialitate, domeniile și specialitățile muncii nu vor dispărea, iar o anumită diviziune a muncii va rămîne, oricare ar fi progresul tehnologic ce va putea, în anumite condiții, să înlocuiască munca umană.

Posibilitatea schimbării muncii, mobilitatea funcțiilor în socialism și în comunism nu înseamnă cîtuși de puțin formarea unui diletant superficial care ar putea îmbrățișa rudimentar orice fel de muncă; iar dezvoltarea multilaterală nu exclude o dezvoltare a unei aptitudini în mod deosebit.

Dezvoltarea largă a tuturor forțelor de activitate individuală nu exclude manifestarea înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor deosebite, ba dimpotrivă este în concordanță cu străduințele de adîncire a unei anumite ramuri de activitate și de realizare a unor produse de calitate

superioară. În plus — ceea ce ni pare la prima vedere paradoxal — numai prin asimilarea profundă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dintr-un anumit domeniu sau dintr-o anumită ramură de producție ori disciplină științifică ne putem da seama din ce în ce mai mult de interdependența ramurii respective cu ansamblul producției industriale sau, în cazul unei științe, de implicațiile acesteia cu tehnologia și cu celelalte științe, în general. În acest spirit pedagogul și psihologul, de exemplu, trebuie să cunoască în afara disciplinei sale cel puțin categoriile fundamentale ale biologiei, esteticii, eticii, sociologiei, istoriei, culturii și civilizației, precum și ale statisticii și ciberneticii pentru a putea studia și conduce marea diversitate a fenomenelor psihice și pedagogice.

Este neîndoielnic că diviziunea muncii mai prezintă încă unele activități peste măsură de uniforme, monotone și grele, dar acest neajuns poate fi depășit prin mecanizarea și automatizarea treptată, precum și prin renunțare la procesul de diferențiere și fărâmițare inutilă a profesiilor. Unificarea profesiilor și orizontul tehnic din ce în ce mai cuprinzător al omului vor îngădui schimbarea caracterului muncii în viitor și vor da acestuia o mai mare mobilitate în funcțiile sociale. În sfera producției spirituale, dialectica progresului științei ne înfățișează alături de procesul accentuării diferențierii și tendința de integrare. Cunoașterea universală nu mai poate fi azi realizată prin activitatea individuală, oricât de laborioasă ar fi; ea se poate atinge prin planificare, prin gândire și activitate colectivă. Ceea ce este inaccesibil unui singur cercetător, poate fi accesibil echipei, grupei, colectivului de cercetători care pot să-și realizeze obiectivele generale ale cercetării printr-o judicioasă repartizare a atribuțiilor individuale. În aceste condiții, schimbarea muncii și mobilitatea funcțiilor sociale este, în primul rând, un factor de prevenire a dezvoltării înguste și limitate a personalității umane.

În finalul acestor sumare considerații privind premisele ideologice ale educației socialiste conchidem că personalitatea umană este istoricește determinată, iar dezvoltarea educațională a acesteia a fost concepută în mod diferit în diferitele orînduiri sociale. Însă, oricare ar fi formațiunea social-economică dată, personalitatea nu este numai rezultanta dezvoltării premiselor naturale într-un anumit mediu, ci, înainte de toate, este dependentă de modul de producție istoricește dat, de tipul de relații sociale dintre oameni, de educație.

Diferențele individuale oricât de accentuate ar fi — nu ne referim la cele fizice și anatomofiziologice, ci la diferențele care se observă în aptitudini și în capacitatea de muncă și de realizare — rezidă nu atât în diferențe privind informația ereditară generală a individului, cât mai ales în condițiile de mediu fizic și, mai cu seamă, social, de educație.

Din acest unghi de vedere problema egalității sociale nu se pune în sensul unei egalizări a indivizilor singuratici care compun o orînduire, ci numai în sensul egalității de șanse, în funcție de aptitudini și capacități.

În socialism nimeni nu urmărește o nivelare a aspirațiilor tuturor cetățenilor potrivit unui prototip de om abstract și irealizabil; în această orînduire egalizarea șanselor și condițiilor pentru dezvoltarea corespunzătoare a aptitudinilor prin înlăturarea barierelor de clasă reprezintă condiția primordială a formării capacităților și talentelor și, totodată,

a dezalienării prin integrare liberă într-o ordine socială în care valoarea supremă o constituie ființa umană.

După ce am încercat să conturăm definirea unor premise ideologice și politice generale ale educației, trecem la analiza Programului P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, privit din perspectivă educațională — program care statornicește că educația și învățămîntul constituie factori de bază ai progresului societății.

2. PROGRAMUL P.C.R. DE DEZVOLTARE MULTILATERALĂ A SOCIETĂȚII NOASTRE SOCIALISTE ȘI CONTRIBUȚIA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL LA DEZVOLTAREA SOCIAL-ECONOMICĂ ȘI CULTURALĂ

Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, aprobat de Congresul al XI-lea al P.C.R., este Carta de bază ideologică și politică ce trasează, printr-o perspectivă largă și unitară, liniile și direcțiile de dezvoltare ale societății noastre pentru o perioadă de 20—25 de ani. Acest program are o valoare teoretică excepțională în definirea temeiurilor materialist-dialectice și istorice ale dezvoltării socialismului în etapa actuală și în cea următoare din țara noastră. Subliniind corelația dialectică a diferitelor niveluri de dezvoltare și unitatea diferitelor domenii de activitate economică și socială în sinteticul concept de societate socialistă multilateral dezvoltată, Programul pune un accent deosebit pe dezvoltarea forțelor de producție, de accelerare a ritmului de dezvoltare economică și socială a țării, ceea ce implică și ridicarea nivelului general al educației și al învățămîntului de toate gradele. Programul precizează cu claritate rolul și locul învățămîntului, ca principal factor de cultură și civilizație în realizarea revoluției științifice și tehnice în etapa actuală, și totodată statornicește măsurile care, prin perfecționarea organizării structurale a învățămîntului, vor putea asigura integrarea strînsă a acestuia cu cercetarea și producția.

În detaliu, Programul, stabilind direcțiile în care va acționa partidul pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate, arată că: „Dezvoltarea învățămîntului, factor de bază al progresului general al societății, se va realiza în strînsă legătură cu cerințele producției și ale activității spirituale“ (8, p. 67). Un sistem de învățămînt, așadar, ancorat în finalitățile vieții social-economice și ale activității spirituale care să înlăture din procesul instructiv-educativ ceea ce este vetust și depășit, și să stimuleze înnoirile și pregătirea pentru societatea de mîine. În învățămînt „se pun mereu noi probleme, se impun continuu îmbunătățiri. Învățămîntul este, poate, cel mai mobil sector social și trebuie să ținem permanent seama de acest lucru“ (8, p. 22).

Indisolubil conexat de pregătirea forței de muncă, pentru a ține pasul și chiar a devansa progresul în celelalte domenii de activitate socială, învățămîntul se constituie în strînsă și reciprocă dependență cu dezvoltarea științelor. Înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate presupune: „Dezvoltarea științei în conformitate cu cerințele generale ale progresului material și social, intensificarea atît a cercetării

științifice aplicative, cât și a cercetării fundamentale de perspectivă, amplificarea cooperării tehnico-științifice cu alte țări" (8, p. 67).

Programul mai statornicește la punctul 15, ca sarcină a educației „intensificarea și perfecționarea activității politice, ideologice și educative de formare a omului nou, de afirmare în viață a principiilor eticii și echității socialiste" (8, p. 68); iar la punctul 19, „accentuarea procesului de dispariție a deosebirilor esențiale dintre munca fizică și munca intelectuală, prin mecanizarea și automatizarea proceselor de producție, creșterea gradului de calificare a oamenilor muncii, lărgirea orizontului lor de cultură și apropierea nivelurilor de cunoștințe" (8, p. 69). Odată definite aceste direcții de acțiune în domeniul educației, instrucției și cercetării științifice, să ne oprim la politica partidului în domeniul învățământului, al pregătirii profesionale a forței de muncă.

Ridicarea nivelului general al învățământului pentru pregătirea forței de muncă, creșterea calificării și organizării reciclării oamenilor muncii din toate domeniile de activitate reprezintă condiții primordiale de care depinde însăși înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism. „Pornind de la principiul că școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general... în perioada actualului cincinal se generalizează și se perfecționează prima treaptă a liceului, urmînd ca pînă în 1990, prin generalizarea treptată a celei de-a doua trepte să se asigure cuprinderea întregului tineret de vîrstă școlară în învățămîntul de 12 ani" (8, p. 93).

Paralel cu schimbarea structurilor, se urmărește „perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție" (8, p. 93) în așa fel încît fiecare școală să devină în același timp și o unitate de producție, asigurînd elevilor pregătirea practică corespunzătoare.

Drept urmare, conținutul, concretizat în planurile și programele de învățămînt, se va adecva din ce în ce mai mult exigențelor tehnice și științifice în vederea pregătirii noilor generații pentru viață și muncă productivă. Conceptul de cultură generală este și el supus reevaluării; în sfera sa intră nu numai datele esențiale ale științelor sociale, sau datele teoretice ale științelor, în general, ci și cunoștințe tehnice și științifice cu caracter aplicativ, precum și deprinderi de muncă creatoare.

Triada învățămînt-cercetare-producție este însă dependentă de reflectarea corespunzătoare în conținutul, metodele și formele de organizare ale procesului instructiv-educativ a progreselor științei, tehnicii și artei, în așa fel încît selectarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de asimilat să se sprijine deopotrivă atît pe criteriul utilității și eficacității practice, cât și pe cel al dezvoltării gîndirii creatoare și al formării aptitudinilor și trăsăturilor de voință și caracter ce trebuie să definească omul orînduirii socialiste. Căci, dacă sistemul de învățămînt este un element sau factor care participă efectiv la creșterea eficienței economice, evaluarea învățămîntului implică și evaluarea personalității fiecăruia, potrivit gradului în care promovează în viață principiile eticii și echității socialiste.

În metodologia și tehnologia didactică apare ca fiind tot mai puternică necesitatea de a întregi didactica tradițională cu metode și procedee care să mijlocească realizarea obiectivelor educaționale în con-

diții din ce în ce mai eficiente și în consens cu noile cerințe. În această direcție introducerea și experimentarea unor metode și procedee, inițiate în tehnologia didactică contemporană, va putea constitui un ajutor pozitiv pentru activitatea personalului didactic pe toate treptele învățământului.

Grija partidului pentru pregătirea cetățenilor societății de mâine, a viitoarelor cadre necesare economiei României socialiste și comuniste se exprimă în politica partidului în domeniul pregătirii profesionale. Astfel, o măsură în direcția soluționării problemei raporturilor dintre dezvoltarea personalității umane și diviziunea socială a muncii, își află expresia în directivele cuprinse în Programul P.C.R. din care cităm: „... Se va acționa pentru realizarea unui profil larg al liceelor, al învățământului general, reducându-se în continuare fărâmițarea specialităților, astfel ca absolventul de liceu să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea trece, când apare necesitatea, în diferite domenii de activitate ale industriei, agriculturii, economiei și în alte sectoare ale societății noastre socialiste. Policalificarea, capacitatea de a trece mai ușor de la o specialitate la alta, de la o activitate la alta va reprezenta o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, contribuind atât la dezvoltarea liberă a personalității umane, cât și la satisfacerea, în condiții superioare, a intereselor și cerințelor generale ale societății“ (8, p. 94).

În lumina acestei sarcini de perspectivă se cere examinată și rezolvată problema corespondenței dintre conținutul științific al disciplinelor cuprinse în planul de învățământ al diferitelor categorii de școli și conținutul practicii organizate și efectuate în laboratoare, ateliere, terenuri experimentale — pe de o parte, și posibilitățile de antrenare a elevilor și studenților în activități cu caracter de cercetare științifică pentru a contribui astfel la lărgirea orizontului lor politehnic sau tehnologic, pe de altă parte. Corelarea dintre materiile de învățământ și progresele înregistrate de cercetarea științifică modernă și contemporană nu este pe deplin asigurată deoarece selecția și repartizarea imensului fond de cunoștințe actuale în planurile și programele școlare mai prezintă încă dificultăți pe care cercetarea pedagogică nu le-a putut înlătura.

Învățământul politehnic (tehnic ori tehnologic) care tinde să dezvolte orizontul cunoașterii bazelor științifice ale industriei contemporane și să înzestreze tineretul cu priceperi și deprinderi necesare producției bunurilor materiale — deci și pregătirea pentru o meserie —, deși se întemeiază pe o bogată experiență, mai prezintă unele insuficiențe de ordin teoretic și practic. Care este natura și volumul cunoștințelor științifice necesare înțelegerii bazelor științifice ale producției contemporane și care sînt aspectele instruirii practice care să ducă la formarea principalelor aptitudini și capacități necesare orizontului politehnic? Cum se repartizează și se îngemănează aceste procese de asimilare a bazelor științelor și de formare a aptitudinilor și capacităților creatoare la diferitele niveluri ale dezvoltării educaționale a elevului?

Realizarea obiectivelor fundamentale fixate de politica partidului în domeniul învățământului depinde de calitatea, pregătirea, competența și de nivelul conștiinței politice și etice a personalului didactic. Intensificarea eforturilor în vederea perfecționării pregătirii personalului didactic în cadrul unei viziuni mai cuprinzătoare a educației per-

manente este, de asemenea, conținută în măsurile preconizate de politica educațională a partidului „...Partidul va acorda în continuare atenția necesară perfecționării cunoștințelor tuturor oamenilor muncii, organizând reciclarea periodică în vederea înarmării lor cu cele mai noi cunoștințe. O atenție deosebită se va da ridicării nivelului de pregătire a cadrelor de conducere din toate domeniile de activitate. Lărgirea continuă a orizontului politic, profesional, tehnic și de cultură generală al tuturor oamenilor muncii constituie o condiție principală a îndeplinirii cu succes a sarcinilor ce le stau în față, o latură esențială a învățămîntului, a întregii activități de pregătire a cadrelor“ (8, pp. 94—95).

Perfecționarea pregătirii personalului didactic implică, în afară de asimilarea celor mai noi cunoștințe din domeniul specialității și al metodologiei și tehnologiei didactice, și antrenarea acestuia în cercetarea științifică pedagogică și în munca productivă a elevilor. Exceptînd învățămîntul superior, se constată încă o participare cu totul redusă a cadrelor didactice în cercetarea științifică a problemelor pe care le ridică, uneori cu vădită intensitate și urgență, viața școlară. În parte, acest lucru se explică prin lipsa de îndrăzneală, de curaj științific în confruntarea ideilor și perseverență metodică. Știința nu se poate dezvolta, arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, decît numai printr-o confruntare liberă a părerilor, a ideilor.

Toate direcțiile în care va acționa partidul pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate converg spre țelul final, care se caracterizează prin ridicarea nivelului general de civilizație al vieții materiale și spirituale a poporului, omul fiind situat permanent în centrul întregii politici a partidului și statului.

Trasînd conturul și dimensiunile fizionomiei spirituale a omului orînduirii noastre socialiste tovarășul Nicolae Ceaușescu preciza la primul Congres al educației politice și al culturii socialiste: „Noi, comuniștii, acționăm, prin toate mijloacele pentru stimularea însușirilor celor mai nobile ale omului, pentru dezvoltarea sensibilității sale, a dorinței și voinței sale de autodepășire, pentru amplificarea continuă a cunoașterii sale, pentru împlinirea visurilor sale celor mai cutezătoare de progres, dreptate și fericire... Urmărim — accentua secretarul general al partidului nostru — creșterea condițiilor celor mai propice ca omul să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăți, al dragostei de dreptate și adevăr, al curajului și cinstei, al simplității, al hotărîrii de a lucra împreună cu semenii săi pentru fericirea proprie, pentru fericirea întregii societăți“.

Situarea omului în centrul tuturor preocupărilor ideologice, politice și educaționale, înseamnă promovarea umanismului socialist care „...concepe omul ca ființă socială, aflată în strînsă legătură și interdependență cu semenii săi, cu masele largi populare. El se întemeiază pe relații de colaborare și stimă reciprocă între toți membrii societății, pe interzicerea oricărei exploatare și asupririi, pe egalitate, pe libertatea omului de a acționa în mod conștient pentru afirmarea personalității sale, pentru făurirea propriului său viitor. Umanismul socialist presupune realizarea fericirii personale în contextul făuririi fericirii întregului popor“ (8, p. 166).

Planificarea educației se efectuează prin legislația și politica școlară. În cadrul orînduirii noastre socialiste, școala realizează obiectivele

statornicite de documentele de partid și de stat. Aceste documente, în-deosebi Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, trasează judicios scopurile de atins, lăsând pe seama studiilor și cercetărilor pedagogice sarcina găsirii de soluții posibile noilor probleme în condiții determinate și determinabile, potrivit posibilităților virtuale ale orînduirii noastre socialiste.

Problemele pedagogice apărute în condiții sociale noi cer soluții noi. Astfel, în fața pedagogiei contemporane stau probleme, ca de exemplu: Care sînt instrumentele pedagogice cu ajutorul cărora se pot stimula, dezvolta și evalua aptitudinile și capacitățile creatoare din ce în ce mai necesare astăzi în orice formă de muncă socială? Care este raportul dintre cantitatea de cunoștințe și priceperi necesare a fi asimilate de elev și student și timpul disponibil de învățare, nepierzînd din vedere că posibilitățile individuale limitate se găsesc în fața unui stoc nelimitat de date științifice și tehnice? În ce măsură putem determina volumul de cunoștințe de care va avea nevoie omul peste 10—15 ani? Orientarea școlară și profesională se poate întemeia, în stadiul actual al cercetărilor și al planificării educației, pe o armonizare a aspirațiilor și aptitudinilor individuale cu „piața muncii” din deceniile ce urmează, în care mobilitatea cerințelor profesionale va fi accentuată de progresele tehnologiilor industriale? Cum va afecta reducerea orelor săptămînale sau a zilelor de muncă autoeducația și procesul educațional din familie, reducerea previzibilă la 25—30 ore săptămînă, respectiv la 4—5 zile lucrătoare pe săptămînă?

Instruirea programată, mașinile de predat și de învățat, utilizarea didactică a tehnicilor audiovizuale, problematizarea, „modelarea” procesului educațional etc. au produs, neîndoielnic, modificări esențiale în tehnologia didactică fără a putea totuși înlocui în întregime metodele tradiționale în ceea ce acestea conțin ca date sau elemente pozitive, verificate de practica seculară a educației. E însă de pe acum posibilă schimbarea perspectivei înguste a educatorilor — ce se mai face încă simțită — prin introducerea în practica școlară a „spiritului” din care s-au constituit noile tehnici didactice — cerute de necesitățile obiective ale acestei practici — fără aparatură complicată accesibilă deocamdată doar țărilor cu mare grad de industrializare. Unii oameni de știință își imaginează ca prin tehnicile audiovizuale amplificate de sateliții de comunicație, se va putea realiza instruirea generală a populației unei țări cu o reducere considerabilă a cheltuielilor, iar în viitor se vor putea înființa universități interstatale sau mondiale pentru a potoli setea de cunoștințe științifice din ce în ce mai viu resimțită. Este adevărat că asemenea tehnici, oricît de complicate s-ar prezenta, nu înfățișează elevului toată gama de oportunități pe care școala actuală le oferă dezvoltării integrale și armonioase a personalității lor — însă, e preferabilă o formare relativ unilaterală ignoranței intelectuale de care suferă încă o parte apreciabilă a umanității.

În societatea socialistă, care asigură promovarea socială și formarea educațională a tuturor membrilor, educația a devenit o categorie substanțială de integrare a omului în cultură și de progres în toate domeniile de activitate umană. Cercetările demonstrează că în orice profesiune se impune o revizuire a cunoștințelor și priceperilor la un interval de cel mult 10—15 ani, pentru că între practica profesională

(oricare ar fi natura profesiunii) și teoria științifică cea mai avansată care stă la temelia productivității profesionale respective, există un decalaj inevitabil și obiectiv, determinat de condițiile muncii individuale. Aplicând constatarea la spațiul educațional, ne putem imagina cât de mare poate fi, uneori, distanța dintre „teorie” și „practică” pedagogică și cât de necesară este educarea permanentă a educatorilor.

În acest fel, credem, se profilează, din unghiul de vedere al practicii educaționale, câteva din problemele noi și cardinale ale pedagogiei contemporane care pretind o reorientare a întregii problematice a cercetării și dirijării științifice a procesului de formare umană, în lumina Programului Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, Editura politică, București, 1979.
2. Ceaușescu, Nicolae, *Umanismul socialist*. Editura politică, București, 1979.
3. *Corelația dintre infrastructura, structura și suprastructura societății socialiste din România în condițiile revoluției științifice și tehnice*, Editura politică, București, 1978.
4. *Formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste*, Editura politică, București, 1978.
5. Lenin, V. I., *Stingismul — boala copilăriei comunismului*, în: *Opere complete*, vol. 41, Editura politică, București, 1966.
6. Marx, K., *Capitalul*, vol. I, Editura politică, București, 1960.
7. Marx-Engels, *Opere*, vol. 4, Editura politică, București, 1958.
8. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
9. Todoran, D., *Introducere în pedagogie*, Cartea Românească, Cluj, 1946.
10. Ulmann, J., *La pensée éducative contemporaine*, P.U.F., Paris, 1976.

CAPITOLUL II

PREMISE PSIHOLOGICE ȘI SOCIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI

1. PSIHOLOGIE ȘI EDUCAȚIE

1. Se știe foarte bine că întrucât pedagogia studiază procesul și tehnologia modelării personalității umane prin învățare — educație, ea nu se poate dispensa de cunoștințele despre psihic, conduită, personalitate, relații, grup, — deci despre obiectul ce trebuie să fie transformat și chiar constituit. Totodată, psihologia, dat fiind faptul că obiectul ei este în continuă devenire sau constituire, mai ales în cadrul și sub influența procesului educațional, este constrinsă de fapte să apeleze la cadrele și metodele educației pentru a-și explica fenomenele psihice și trăsăturile de personalitate; de asemenea, operînd prin extensie, experimentalist și clinic, și, formulînd constatări și legi, ea își găsește în actul educativ și în teoria acestuia un teren optim de fecundă aplicare și implicare.

2. În legătură cu intercorelarea simbolică a pedagogiei și psihologiei se pun însă și alte probleme menite să le ferească de primejdia reducționismului într-un sens sau altul. O pedagogie redusă la relațiile ei de interpenetrare cu psihologia și o psihologie limitată la deservirea pedagogiei ar forma un cuplu steril, îngrădindu-și propria dezvoltare. Foarte repede s-ar ajunge la o simplificare a problematicii, la o simetrizare și contopire de limbaje, astfel încît posibilitățile de intercomunicare revelatoare să se epuizeze. Nu trebuie să se uite că pe chiar terenul unui obiect comun strategiile de abordare a diferitelor discipline sînt diferite și numai tactic pot fi identificate. Apoi, sensul relațiilor interdisciplinare este, pentru fiecare disciplină în parte, constelativ și fiecare disciplină își asigură alte confluente. Dacă psihologia ar rămîne doar pedagogică și nu ar explora pe alte sectoare (clinic, industrial, artistic, sportiv etc.), în genere pe diferitele genuri de activitate umană, nu ar mai putea opera transferuri și ca atare nu ar avea ce să comunice pedagogiei. Dacă pedagogia s-ar limita la asimilarea interpretărilor psihologice, și-ar îngusta orizontul întrucît ea are nevoie și de transferuri sociologice, economice, fizico-matematice etc, și posedă sectoare de organizare și proiectare ce sînt prea puțin legate de psihologie. Le-

găturile pe care psihologia le întreține cu sociologia, economia politică și biologia sînt de alt ordin decît cele pe care pedagogia le întreține cu aceleași discipline. Menționăm faptul că intercorelarea nu se produce pe toată întinderea celor două științe — pedagogie și psihologie — sau, cel puțin, nu se produce în același fel, în fiecare din comportamente, de pildă între didactică și psihologia învățării față de teoria educației și psihologia personalității.

3. Însăși natura și modul intercorelării trebuie să fie elucidate. În primul rînd se impun corelațiile de ordin metodologic și categorial.

Sub acest unghi s-au consemnat experiențe variate. Prima este aceea a întîlnirii dintre psihologie și pedagogie pe terenul asociaționismului senzualist. Aceasta a favorizat constituirea unei didactici elementare și reproductivă, corelate cu o psihologie atomistă, dar a dus la impas în ceea ce privește problemele complexe ale dezvoltării intelectuale și de personalitate. Altă experiență se referă la teoria eredității, căreia cîndva psihologia contagiată de biologism i-a acordat un rol exagerat. Consecința a fost accentuarea endodezvoltării în dauna determinantilor empirici și — pînă la urmă — expansiunea pedologiei care a primejduit grav alianța psihopedagogică. Nici soluția oferită de diversele „școli active“ nu s-a dovedit a fi eficace, întrucît sconta pe o tainică și mult supraapreciată automotivare a copilului, abandonat propriei spontaneități. Față de idealul pedagogic și de practica școlară, psihologia rămînea mult în urmă. Pe firmamentul cunoașterii psihologice pînă în zilele noastre se mențin multe pete albe. Cînd însă se ajunge la elucidarea unor fenomene sau relații, se nasc implicit și noi modele de instrucție și educație. Așa se face că de la Thorndike (7) și Claparède (2) și pînă la Skinner (6) și Bruner (1), o serie de reorientări ale pedagogiei sînt inspirate de descoperiri psihologice. Hotărîtoare în acest sens este intersectarea tematicii psihologiei și pedagogiei și lărgirea tematicii acesteia din urmă. Ne referim la învățarea ca activitate generativă desfășurată de subiect. Condiționarea reflexă oferă behaviorismului evidențe și perspective obiective care-l fac să declare că cea mai mare parte din comportament este dobîndită sau învățată și deci studiul și variata experimentare a învățării constituie baza explicativă a psihologiei și — totodată — cadrul optimizării pedagogiei. Totuși, faptul că psihologia ambiționată să respecte criteriile științei pozitive s-a închis în cadrul experimentului de laborator recurgînd frecvent la animale, a făcut ca modelele psihologice de învățare să nu poată fi transferate tale-quala în condițiile complexe ale instrucției școlare. Problema nu constă doar în parțialitatea și structura elementară a modelelor psihologice, dar și în faptul că pentru o validare psihologică este necesară și elaborarea lor „tehnologică“, propriu-zis didactică și educațională. Este aceeași relație ca între fizică și tehnică, între fiziologie și medicină ș.a.m.d.

4. Sistemul apare, metodologic, ca un factor comun pentru ceea ce reprezintă în plan social ansamblul determinațiilor și comenzilor educaționale, în plan pedagogic — programul și acțiunile educaționale corespunzătoare, în plan psihologic — sistemul proceselor și legilor psihocomportamentale ce constituie atît obiectul, cît și condițiile interne ale realizărilor educaționale. Dacă vom considera atît deosebirile, cît și corespondentele intersistemice, vom dobîndi un cadru general care să permită o precisă și conștientă manipulare a factorilor implicați. Se

pune însă problema dacă nu trebuie să fie incluși în circuit și factorii biofiziologici. Aceștia sînt cuprinși în sistemul conduitei și al personalității ca modele psihofiziologice și explicitați ca atare.

În fapt, sistemul psihologic coarticulează determinanții socioculturali cu modele neurofiziologice prin care aceștia sînt asimilați și apoi prin acomodare, extrapolați.

Psihologia contemporană este interacționistă; ea își concepe întreg sistemul în ordinea interiorizărilor și exteriorizărilor (a interpolărilor și extrapolarilor) și a echilibrului instabil ce intervine între aceste două categorii de relații și fapte.

Includerea diverselor tipuri de feedback explică restructurările ce se produc la nivel central. Pentru că totuși echilibrările sînt esențial interne și treptat mintale, prin acestea se realizează macroechilibrările cu ambianța.

O astfel de considerare interacționistă și în continuă devenire a sistemului psihic uman intră în deplină consonanță cu sistemul modelării educaționale, concept eminent constructiv. Totuși nu încetează să se pună unele probleme privind condițiile modelării educaționale, a însăși sistemului de conduită și personalitate, condiții ce privesc clasicul optimism pedagogic sau restricțiile, limitele ce intervin în planul proiectelor și posibilităților. Psihologia este la fel de vital interesată în această problemă ca și pedagogia.

Vital, dar poate în alt sens. Dacă în ceea ce privește construcția umană, în virtutea extremei plasticități a sistemului nervos, posibilitățile sînt infinite, în alternativa manifestării împrejurărilor corespunzătoare, atunci poate va fi suficient să se acționeze educațional conform unor scopuri, rezultatele neîntîrziind să apară. În acest caz psihicul este numai implicat, el rămîne ascuns în „cutia neagră”, pentru că oricum educatorul își poate realiza scopurile. Oricine știe însă, că lucrurile nu se petrec astfel, iar dacă totuși într-un cadru empiric caracteristicile „materialului” de modelat, persoanele și grupurile sînt ignorate, rezultatele finale nu sînt totdeauna pe măsura așteptărilor.

Toată problema constă în aceea că deși foarte plastic, mai ales în copilărie, „materialul” supus educației manifestă anumită rezistență, putînd produce chiar rezultate contrare celor preconizate. Comenius a pus întregul său sistem în dependență de metodă.

Desigur actul educațional nu este reductibil la metodă, dar recunoscînd rolul esențial al acesteia rămîne la ordinea zilei „motivarea” obiectiv — științifică, inclusiv psihologică, a strategiilor și metodelor. Cu aceasta revenim la punctul de plecare.

5. Rațiunea motivării psihologice a actelor educaționale constă în aceea că materialul uman posedă un mod propriu de determinare alcătuit dintr-un extrem de vast, complex și polimorf ansamblu de legi și legități psihofiziologice, psihologice și psihosociale.

Inventarul unor astfel de specifice relații necesare depășește cifra de 1000. Aceasta face ca posibilitatea uneia sau alteia din legi să nu fie absolută ($= 1$), ci relativă (de ex. $= 0,60$), întrucît diverse legi acționează convergent sau divergent, se întretaie sau se contrazic. „Repetitio mater studiorum est” s-ar părea că este o axiomă, dar excesul de repetiții, în virtutea altor legi, produce efecte de saturație și apărare; învățarea depinde nu în genere de repetiții, ci de organizarea lor optimă și de calitatea lor activă, iar legea semnificației și cea a sistematizării

par să elimine aserțiunea de mai sus, întrucît noile conexiuni informaționale se produc fără nici un fel de repetiție sau poate, cum susțin asociaționiștii întîrziți, în virtutea unor repetiții mintale revelatoare.

Fapt este că, așa cum mai ales biologia și sociologia o dovedesc, legile obiective ale realităților hipercomplexe sînt mai mult statistice decît dinamice și mai mult de alte tipuri decît de tip cauzal.

Psihologia descoperă și sistematizează legi de tip structural — compozițional, genetic — evolutiv, funcțional, teleologic sau finalist, dialectic în sensul interacțiunii contrariilor și a sintezelor hegeliene etc.

Piaget susține că dincolo de necesitatea cauzală, în planul mintal se manifestă o necesitate implicativă specifică. Există deci un specific al desfășurărilor subiective ce regizează comportamentele. Că acest specific intuit în cadrul disciplinei psihologice nu se poate explica decît prin relații interdisciplinare este neîndoielnic adevărat. Dar nicăieri în lumea fizică nu există ceva identic cu reversibilitatea prin inversiune și reciprocitate ce face posibilă cunoașterea conceptuală și depășește univocitatea timpului fizic și a mișcării spațiale. Realitatea este întotdeauna concretă și numai ideile, teoria se constituie în termenii unor abstracțiuni tot mai rafinate. Ceea ce trebuie însă subliniat este că la nivelul subiectului uman determinarea trece tot mai mult în autode determinare. Altfel spus, sistemul psihocomportamental uman este dotat cu proprietățile autoreglajului și autoorganizării și aceasta, încă de la început. Faptul că prin dezvoltare sistemul se construiește pe seama interacțiunilor cu mediul și a determinărilor educaționale este indiscutabil. Dar însăși dezvoltarea ontogenetică n-ar fi posibilă dacă sistemul n-ar fi prezent ab initio, fie și în formă potențială, elementar senzoriomotric, dar autoreglabil, fie și prin tendințe instinctuale, totuși deschis la noi conexiuni. În cazul nefericit al deficiențelor, incapacitatea elaborării unor răspunsuri se explică prin absența sau deficiența sistemului primar.

Sistemul psihic uman este ambilateral, fiind orientat concomitent atît spre propria ființă cît și spre lume, la nivel evoluat conștiința de sine și conștiința de lume mijlocindu-se reciproc. Același sistem este bipolar în sensul opoziției funcționale și a expansiunii polarizate a inconștientului și conștientului, care fiind fiecare deosebit organizat, se află totuși în raporturi de complementaritate. Între copil și adult se pare că este o deosebire sub raportul direcției dominante de dezvoltare; la copil se produc în chip dominant transferurile de la inconștient spre conștient, pe cînd la adult, paradoxal, domină trecerile de la conștient spre subconștient și inconștient.

După L. Vigotski și J. Piaget, însuși locul și gradul de dezvoltare a fiecărui proces psihic în cadrul sistemului se schimbă de la un stadiu la altul, percepția și memoria dominînd inițial, pentru ca apoi să se treacă la operativitate intelectuală și la combinatorica imagistică. În chip clasic, această linie de dezvoltare este interpretată ca trecere de la simplu la complex, de la fenomenele elementare la senzație, de la percepție la gîndire logică și imaginație creatoare. Mai greu este însă să se explice respectiva structură progresivă. Că altfel decît prin învățare, prin enculturație în condițiile activității nu se poate produce „miracolul” constituirii stadiale a gîndirii și conștiinței este un fapt evidentiat. Care sînt însă condițiile interne ale progresiei cognitive ce nu

este lipsită de automișcare, fapt care a dus pe unii autori la formularea ideii trunchiate a endodezvoltării?

Reducția influențelor educaționale la transmiterea de informații și tratarea izolată a genezei intelectului, fiind viciate de unilateralitate, nu pot să ne ducă la o explicație. În realitate, comunicarea instructivă se produce prin relații interumane și este mijlocită prin valori. Odată cu structurile cognitive se emancipează și structuri socioafective ce apar atât ca premise, cât și ca rezultante ale învățării. Deci, seria progresivă a desfășurărilor intelectuale este susținută prin desfășurări motivațional-afective concomitente și care mijlocesc evoluția cognitivă.

6. Sistemul psihic uman este indiscutabil sistemul informațional cel mai desăvârșit și apt de perfecționare.

Compoziția infrastructurală a sistemului este însă nu numai operațională, ci vectoro-operațională. Orice trebuință, motiv, interes, aspirație, sentiment, scop, atitudine, reprezintă un vector, întrucât energizează și direcționează. Orice schemă sau modalitate de detectare, prelucrare, deplasare, transformare a informației reprezintă o operație. În cadrul sistemului se constituie subsisteme de vectori și de operații, iar intercorelarea lor stabilă (în blocuri funcționale) sau variabilă, comutativă, reprezintă o problemă — cheie atât pentru explicarea sistemului, cât și pentru edificarea și transformarea lui. Actului educațional îi revine sarcina de a genera și manipula ambele tipuri de variabile și de a le conjuga în chip optim, știut fiind că de cele mai multe ori este preferabilă motivația intrinsecă de tipul interesului cognitiv, al curiozității sau înclinației. Legea efectului, formulată la începutul secolului de Thorndike, viza tocmai o astfel de împlinire. Dacă subiectul are succes într-o activitate, cum este cea de învățare, el se motivează pozitiv pentru acea activitate. Poate el, însă, să aștepte succesul numai prin ne-numărate tatonări recomandate de Thorndike? Doar insuccesele pot pe parcurs să motiveze negativ pe elev, mai ales dacă acesta nu este suficient de tenace. Și astfel apelăm din nou la metoda care este generatoare de operații mintale și poate ca atare mijloci succesul școlar.

Mașinile cu inteligență artificială lucrează prin „încercări și erori” parcurgând toate variantele de care dispun pentru a o identifica pe cea potrivită. Când s-a căutat o deosebire între inteligența automată a sistemelor cibernetice și gândirea umană ce adoptă anticipativ strategii, evitând, de regulă, tatonările și obținând performanțe creatoare, s-a constatat că principala deosebire constă nu în program, ci în prezența în activitatea intelectuală umană a motivelor cognitive, a tensiunilor și emoțiilor specifice cunoașterii. Depășirea funcționării algoritmice prin euristică este posibilă tocmai datorită motivelor și sentimentelor intelectuale. Aceleași relații interne se descoperă în cadrul activității de performanță a gândirii, rezolvarea problemelor fiind un obstacol ce se propune a fi depășit cu mijloace cognitive; problema implică întotdeauna o contradicție sau un conflict de tip cognitiv ce intervine între cunoscut și necunoscut. Simpla constatare a lacunei de informație nu ajunge însă pentru a pune pe subiect în situație problematică, deci pentru ca el să-și asimileze problema și să se angajeze în rezolvarea ei. Asher arată că există un conflict dublu cognitiv și motivațional-afectiv, acesta din urmă fiind activator în sensul restructurării vechilor cunoștințe în vederea obținerii unei soluții. În rezolvarea efortului omul este orientat și asupra propriei persoane nu numai asupra obiectului, iar rezolvarea pre-

supune și menținerea tensiunii în trecerea de la o fază la alta. Sînt multe concluzii ale cercetărilor psihologice demonstrînd că restructurările cognitive nu se explică atît operațional, cît motivațional. Evident aici își spune cuvîntul și sensul motivului. De aceea motivul este inclus în segmentul orientativ al acțiunii și considerat ca o componentă a acesteia. Aceeași atitudine afectiv-cognitivă care este interesul, poate să determine orientări de diferite tipuri și niveluri: reproductiv, intelectual, explicativ, problematic, exploratoriu, științific și creativ.

În mod tradițional talentul se pune în raport cu o anume dotație ce se prevede a fi instrumentală sau operatorie. Iată însă că noua psihologie a creativității scoate în evidență însemnătatea decisivă a motivelor și atitudinilor. Acestea pot fi noncreative, cînd sînt rutiniere, homeostatice, au un sens conservator, conformist, de împăcare cu rutina și de inacceptare a noului, sau pot fi creative, cînd sînt motive de creștere, aspirații spre performanță, cînd sînt antirutiniere și nonconformiste, pe un fond de încredere în sine, fiind deschise spre nou și tinzînd spre valori cît mai originale etc. Tocmai astfel de vectori sînt de natură să pună în mișcare și să genereze „originalitatea de metodă”, euristicele ingenioase etc. Or, școala este interesată în a depăși măcar acele blocaje reproductive și atitudini conformiste pe care ea însăși le-a determinat. Dacă anterior accentul se punea pe inteligență ca aptitudine generală constituită și manifestată prin învățare — înțelegere și rezolvare de probleme, astăzi obiectivele sînt ceva mai pretențioase reclamînd asigurarea la elevi a unei „marje” de creativitate pe care o face posibilă, de pildă, învățarea „prin descoperire” (J. Bruner), dispoziția spre punerea de noi probleme (N. Meworth) și exersările de imaginație creativă. Dacă simburile autenticei creativități rezidă într-un mănunchi de motive și atitudini de felul celor menționate mai sus, atunci se pune problema cum vor fi asigurate acestea. Prin simpla exersare nu se poate ajunge la rezultate satisfăcătoare. Vorbind despre „deprinderi creative” s-ar putea să trecem peste o contradicție în termeni. Creativul se poate sprijini pe deprinderi, dar în principiu nu rămîne ținut pe acest plan, fiind o dispoziție antihabituală. Va trebui deci să se ia în considerare și alte variabile ale contextului uman în care se desfășoară actul educațional.

După opinia noastră, pentru straturile motivațional-afective sînt responsabile „împrejurările de viață” ca sisteme interacționiste psihosociale, în care se interferează condițiile externe și cele interne. Ne referim mai ales la regimul de activitate, relații, opinii și climat, stil de conducere și rețea de comunicare, coordonare de roluri, tabel de valori etc. În didactică se insistă legitim asupra accesibilității, dar înșiși factorii accesibilității și totodată ai formativității necesită să fie luați în considerare. Nu poate fi redus totul la „simplu și ușor”, cînd la ordinea zilei este problematizarea ce relevă frontal obstacolele cognitive și cînd imperativul aplicării cunoștințelor obligă la considerarea complexității. Mai important este să se asigure comunicativitatea și activarea prin motivații adecvate. Or, aceasta ne trimite la situațiile motivante, la relații ce se subordonează scopului educativ și nu și-l subordonează pe acesta, — în cazul învățării creative — la o nouă docimologie ce promovează explorările și cultivă originalitatea în mod precumpănitor. Aici, desigur, intervine și situarea la un nivel înalt de aspirații, care — după demonstrația lui B. Zörgö — generează performanțe și stimu-

lează dezvoltarea aptitudinilor. Intervine în ceea ce privește gradarea tensiunilor și legea optimismului motivațional, care, ținând seama de mobilizările anticipative, prevede ca pentru sarcinile grele subiectul să fie întrucîtva submotiviat, dar pentru sarcinile, pentru el, ușoare să fie întrucîtva supramotivat. (

7. A adopta sistemul psihic uman ca sistem de referință și obiect al acțiunii educaționale înseamnă practic a apela fără restricții la toate cunoștințele de psihologie, cu accentul pe cele de sistematică, de descriere a conduitelor, a proceselor și de explicare prin legi, regularități, structuri interacționiste.

O întrebare totuși persistă: nu ar fi mai potrivit ca să se ia ca bază psihologia copilului și psihologia pedagogică, iar celelalte cunoștințe de psihologie generală și experimentală să fie plasate în plan secundar?

Neîndoielnic, psihologia genetică și psihologia învățării și educației dețin un loc privilegiat în fundamentarea actului educațional. Dar, cunoștințele globale despre sistemul psihic uman se instituie ca una din bazele pedagogiei preșcolare, a celei școlare și a pedagogiei tînrului și adultului, întrucît prin cunoștințe generale se fundamentează strategiile, iar cunoștințele privind etapele și perioadele ca și modelele de învățare și educație adecvate vîrstelor și instruirii, ca fundamente pentru tacticile ce se cer a fi modificate de la un stadiu la altul. Cantonarea numai în particularități de vîrstă fără perspectiva personalității împlinite a fost și este o eroare, întrucît copilul aflat într-o fază a dezvoltării sale (cum este cea preșcolară mică) este absolutizat, însăși depășirea respectivei faze fiind îngreuiată. De aceea orientarea, fie și la vîrstele mici, trebuie să se facă nu după un capitol limitat de psihologia copilului, ci după psihologia dezvoltării considerată în ansamblul ei și în cadrul căreia vor trebui rezolvate educațional problemele concrete ale stadiului sau etapei.

8. În organizarea conduitei, enculturația presupune însă și o contracarare a pulsionilor date ereditar prin modelare, control și autocontrol, conversiuni și alte pulsioni cu o semnificație superioară, totodată elaborîndu-se trebuințe, motive și atitudini ce țin exclusiv de valorile culturale și definesc în chip esențial umanul.

Conflictele motivaționale și deciziile ce le depășesc alcătuiesc un cadru de psihologie dramatică implicat mereu în psihogeneză. Dar progresele în edificarea și ierarhizarea valorilor care asigură autoreglajul superior sînt dependente de educație, în sensul restrictiv al cuvîntului, de sistemul de influență și interacțiuni ce produc deplasări la nivelul personalității. Așa stînd lucrurile, va trebui să concepem dezvoltarea în termenii polarizați ai interacțiunii, ca fiind atît specific psihologică cît și — prin determinare — pedagogică. În consecință, tratînd bazele psihologice ale pedagogiei este necesar să ținem seama și de bazele pedagogice (sau educaționale) ale psihologiei dezvoltării. Cele două tipuri de „baze” sînt în relații de complementaritate, retrimite una la alta și trec una în alta.

W. Stern observă de la începutul secolului, că dezvoltarea are implicații endogene și exogene. Ereditatea se realizează treptat în ontogeneză mijlocind creșterea și maturizarea organică. Endogenia nu este însă exclusivă. Programele genetice se realizează sub influența condițiilor externe și în interacțiune cu acestea. Regimul de viață și activita-

te, în speță exercițiul, dețin un rol destul de important. Referindu-se la maturizarea neuropsihică, S. L. Rubinstein arată că și asupra ei se răsfrânge educația (5).

În ansamblul ei, dezvoltarea este dominată de factorii mediului și mai ales ai educației. Este binecunoscută aserțiunea lui Vigotski care arată că învățarea trage după sine dezvoltarea, îi deschide și valorifică perspectivele. Pantelimon Golu merge până acolo încât consideră că dezvoltarea este o funcție a învățării, o consecință sau o componentă a acesteia. Rămâne totuși să se ia în considerare relativa autonomie a maturizării cu implicațiile ei somatohormonale ce nu pot fi ignorate, fără importante riscuri.

În această privință apare mereu în discuție tema disputei dintre J. Piaget și H. Wallon (8), primul punând totul pe seama „socializării”, iar secundul arătând că dezvoltarea implică o împletire sui-generis dintre condițiile biologice cu cele socioculturale. Nu încapă îndoială asupra faptului relevat de antropologia marxistă și anume, că esențială și definitorie pentru personalitatea umană este determinarea social-istorică.

Psihopedagogia ține seama de acest fapt obiectiv când pune accentul pe influențele factorilor de mediu și proclamă rolul conducător al educației în dezvoltare. În același timp, psihopedagogia este nevoită să se concentreze asupra educației întrucât aceasta este singura cale accesibilă, operantă și indispensabilă pentru devenirea umană. Este însă necesar să fie mai clar definite cadrele și condițiile determinării socio-culturale a personalității.

Sub acest raport psihologia modernă vine cu propuneri de principiu de mare importanță practică, educațională.

9. Sistemul psihic uman sau conduita (P. Janet) este interacționist în sensul că se constituie și întreține prin interacțiuni intraspecifice (dinlăuntrul sistemului) și interspecifice (dintre sistem și ambianță, mai ales persoane umane). Aceste ultime interacțiuni sînt majore și le determină genetic pe primele, dar interacțiunile interspecifice sînt mereu mijlocite de cele intraspecifice, denumite global condiții interne, variabile intermediare, acțiuni mintale etc. Pentru psihologie, centrală este categoria „acțiune” la care adăugăm specificarea lui Rubinstein că „orice acțiune este o interacțiune”. Aceasta pentru că orice act psihic sau comportamental implică un raport informațional, o transformare, o intervenție privind obiecte sau și persoane.

Însuși psihicul există sub forma activității, aceasta chiar în ordinea intim subiectivă, mintală, iar subiectul se definește în primul rînd ca agent sau factor al activității. Totuși, este necesar să nu rămînem la o înțelegere foarte generală și unică a acțiunilor, atîta timp cît acestea posedă structuri diferite, se situează la diverse niveluri și îndeplinesc variate funcțiuni.

Sînt acțiuni senzoriomotorii, pregnant comportamentale, acțiuni comunicative, acțiuni afective și acțiuni mintale cu conținut imagistic și conceptual, acțiuni mnezice și cognitive, reproductive și generative, intelective și creatoare etc. Orice acțiune se desfășoară pe un fond de tensiune și izvorăște dintr-un motiv, fiind orientată spre o țintă sau scop și avînd o structură operațională mai mult sau mai puțin complexă, implicînd coordonarea spațio-temporară și simbolică. Operațiile

sînt dispoziții instrumentale de deplasare și transformare și rezultă din schematizarea acțiunilor. Reuniunea și intercorelarea de diverse operații conduce la o structură operatorie caracteristică pentru acțiunile intelectuale.

În perspectivă educațională decisivă este strategia interiorizării pe care au relevat-o Dewey, Janet, Vigotski, Piaget, Wallon, Leontiev, Galperin. Toate actele și operațiile mintale rezultă din interiorizarea prin asimilare și acomodare a unor acțiuni care inițial erau motorii și perceptive, senzoriomotorii și verbale. Învățarea parcurge cu necesitate drumul de la acte comportamentale și observative desfășurate la scheme și acte mintale produse „în gînd”. Galperin este cel care a adus importante contribuții la precizarea parametrilor și treptelor interiorizării, punînd între acțiunea materială și acțiunea mintală acte de reprezentare și vorbire cu voce tare. Cel mai bine această idee este exemplificată prin formarea în condiții firești a acțiunii de numărare și a conceptului de număr.

Dacă orice act de învățare presupune însă interiorizare, modul în care aceasta se realizează nu este întotdeauna desfășurat și stereotip. Interiorizarea este în relații complementare cu exteriorizarea sau, în alți termeni, după Bartlett, interpolarea cu extrapolarea. Este firesc ca odată cu acumularea de operații și cunoștințe, acestea să fie selectiv activate pentru a mijloci formarea de operații și însușirea de noi cunoștințe. Nu se ia deci mereu drumul de la capăt. Al. Roșca dovedește de pildă, că dacă pentru școlarii mici este optimă învățarea pe bază de demonstrație intuitivă și manipularea obiectelor, formulările verbale fiind ulterioare, pentru școlarii mijlocii este optimă învățarea bazată pe comunicare verbală, datele intuitive apărînd într-un plan secundar cu titlu ilustrativ. Esențiale pentru certitudinea caracterului formativ al învățării sînt operațiile de control, produse secvențial, așa cum se prevede în învățămîntul programat.

Sînt încă multe probleme psihologice și didactice care trebuie cercetate și elaborate în perspectiva învățării acționale. O concluzie totuși se impune: a instrui și a educa înseamnă în primul rînd a organiza și stimula o activitate a elevilor la nivelul cerințelor intelectuale și practice, prevăzute pentru respectiva etapă. Trebuie să se ajungă la o activitate care — pe de o parte — să fie autentică, în sensul că să pornească din inițiativa elevilor, fiind intim motivată pentru aceștia, — pe de alta — să implice acel nivel de operații ce corespunde conținutului cunoștințelor comunicate. Aceasta nu se poate însă realiza oricum și oricînd, dacă nu se ține seama de stabilitatea și de legile obiective ale psihologiei.

O cucerire importantă a pedagogiei rezidă în teza despre elev ca obiect și în același timp ca subiect al educației. Or, elevul este subiect al educației în măsura în care, realizîndu-se principiul formativității, preia asupra sa acțiunile educaționale și le realizează în bună măsură conștient. În legătură cu un astfel de perpetuu deziderat, trebuie pus și dictonul socratic: „cunoaște-te pe tine însuși”! Nu este vorba doar de o cunoaștere globală, ci de un profil caracterologic.

În zilele noastre am putea trata intensiv această problemă considerînd că în primul rînd pedagogul și cadrul didactic trebuie să cu-

noască științific, în profunzime, stadiile și legile dezvoltării elevului. Astfel, noi știm că potențialul uman se realizează treptat, conform unei anume logici și în cote de probabilitate mai mari la vârstele mici și mai reduse mai târziu.

Nu putem inversa cerințele, ignorând stadiile, astfel încât să facem din preșcolar un teoretician și din absolvent un simplu intuitiv. Doar coordonatele logico-matematice, operaționale, formale și reflexia izvoarăsc din coordonările acțiunilor concrete. Fiecare stadiu are o anumită structură și deschide perspective pentru trecerea în stadiul următor. În legătură cu aceasta, Vigotski formula ideea despre „zona proximei dezvoltări”. Altfel spus, posibilă este formarea acelor operații și modalități de motivare care țin de faza sau stadiul imediat următor și aceasta numai cu condiția ca elementele caracteristice stadiului actual să se fi împlinit. O confirmare a acestei relații oferă și unele cercetări asupra cauzelor rămîinerii în urmă la învățatură. Se dovedește că pentru neînțelegerea noilor cunoștințe sau asimilarea lor formală sînt responsabile lacunele în sistemul de procedee sau operații intelectuale elaborate anterior, ca și lipsa de acoperire operațională pentru noile cunoștințe. În aceste condiții intervine necesitatea identificării procedeeilor lipsă și a recuperării lor. Dar, problema se poate pune și în alți termeni, într-un sens progresiv. Cunoscînd necesarul de operații pentru asimilarea autentică a unor noi cunoștințe, să se formeze anticipativ respectivele operații prin antrenamente speciale. În procesul de învățămînt se întîlnesc deseori momente critice cînd învățarea este îngreunată de lipsa de pregătire prealabilă. În însuși contextul predării noilor cunoștințe deosebit de dificile, sînt limitate posibilitățile de a elabora „din mers” operațiile corespunzătoare. Și tocmai de aceea intervine necesitatea elaborării prealabile. Am numit această strategie didactică anticipare operațională (1962), verificîndu-i în variate împrejurări eficiența.

10. Interferența și chiar impactul dintre pedagogie și psihologie în procesul educațional se reflectă concludent într-una din cele mai noi teorii privind personalitatea și anume: „teoria constructelor personale” a lui G. Kelly (3). Unitatea de bază a sistemului de personalitate este constructul definit ca o microformațiune (deci dobîndită) de sorginte socioculturală, posedînd o anumită autonomie, întrucît este propriomotivată și avînd o structură bipolară. Observăm că în construct se reunesc elementele vectoriale și cele instrumentale ale personalității, ce apare ca un vast agregat de variate constructe. Sînt constructe generale și particulare, unele dețin o însemnătate centrală în sistem, dar altele sînt periferice.

Constructele rezultă din experiență și se modifică în raport cu experiența. În fața împrejurărilor de viață, subiectul decide conștient asupra activității și a realizării constructelor (sau trăsăturilor) sale. Deci un loc important în conduită revine raționamentului de valoare.

Se înțelege că verbul „a construi” are aici un sens aproape identic cu acela de „a educa”. De unde și însemnătatea cunoașterii legilor ce funcționează la nivelul personalității, cea mai importantă dintre aceste legi fiind autodepășirea.

În consecință, în perspectivă psihologică, formarea mecanismelor de autoreglaj și implantarea valorilor devine obiectul direct al educării personalității.

BIBLIOGRAFIE

1. Bruner, J., *A study of thinking*, Wiley and Sons, New York, 1966.
2. Claparède, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
3. Kelly, G., *The psychology of personal construct*, t. 1—2, Norton, New-York, 1955.
4. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
5. Rubinstein, S. L., *Existență și conștiință*, Editura politică, București, 1961.
6. Skinner, B. F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.
7. Thorndike, E., *The fundamentals of learning*, New-York, 1932.
8. Wallon, H., *Les origines du caractere*, Paris, 1934.

2. SOCIOLOGIE ȘI EDUCAȚIE

1. Sociologia, știința fenomenelor sociale și deci a omului ca ființă socială, și-a consolidat locul și rolul între toate celelalte științe care contribuie la cercetarea și modelarea acțiunii educative. Rolul sociologiei este fundamental și — în multe situații — primordial față de psihologie sau biologie, considerate și ele științe de bază ale educației. Cu atât mai mult este necesar să se evidențieze vocația sociologiei, ca obiect și metode, față de științele documentării, ale informației, comparatiste și față de științe de sinteză ca istoria pedagogiei, antropologia pedagogică, filosofia educației și altele (2).

Sociologia nu are numai sarcina de a oferi fundamente pentru acțiunea educativă, așa cum se arată deja în secolul al XIX-lea (8), ci este chemată să anticipeze și să releve rolul inovator al științei în societate, în general rolul propulsiv al educației (21).

Relația dintre sociologie și educație se întemeiază pe dimensiunea viitorologică a științelor sociale. Pe cînd sociologia elaborează cu ajutorul celorlalte științe sociale și umane modele ale viitorilor sociali posibili și necesari, precum și modul în care se va realiza viitorul la care s-a optat, științele educației sînt chemate să răspundă la întrebările privind profilul omului societății viitoare și modalitățile pregătirii și perfecționării sale continue.

Vom distinge trei mari categorii de cercetări sociologice concrete — care prezintă un interes practic și teoretic în sfera acțiunii educative: prima categorie se referă la procesele sociologice implicite procesului școlar și educativ (este vorba de o sociologie a educației propriu-zise); a doua categorie de cercetare este cunoscută sub denumirea de economie educației sau mai precis de sociologia economică a educației; cea de-a treia categorie privește sociologia politică a educației.

A. Numeroase lucrări investighează grupurile sociale mai largi sau mai restrânse.

a) Clasa de elevi este grupul uman care apare în lumina cercetării sociologice ca un sistem social (14, 20) manifestînd relații interne și externe, caracterizat prin dinamică proprie și în interiorul căruia se desfășoară intense procese de comunicare, au loc variate atitudini și aprecieri între elevi, profesori și elevi, elevi și adulți etc. Investigațiile sociometrice ale clasei de elevi au devenit instrumente comune în practica educațională (1, 19). Sociogramele, itinerariile orientării și îndrumării școlare profesionale, precum și testele, constituie mijloace obișnuite ale muncii instructiv-educative.

b) Corpul didactic este cercetat din perspectiva modalităților de recrutare, a ierarhiei funcționale și — mai ales — sub aspectul sistemelor de pregătire și perfecționare. Un important centru de interes științific aplicativ constă în cunoașterea ideologiei specifice învățătorilor și profesorilor (9, 22, 25).

c) Populația școlară stă în obiectivul investigației sociopedagogice pentru a se releva condițiile sociale ale elevilor și studenților, mediul lor urban sau rural, viața familiei. Problemele democratizării proceselor interne ale școlii, rolul studenților și al elevilor din anii superiori la aplicarea și elaborarea planurilor de activități sau/și a programelor de învățămînt, constituie o achiziție contemporană a sociopedagogiei, problemă uneori controversată, dar mereu prezentă în viața universității și școlii.

d) Condițiile sociale ale talentului se înscriu în recente studii despre creativitate, calitate, inteligență, capacitate de a lua decizii, promovare a noului etc. Tot mai evident se formulează premisele și metodele formării omului creativ prin educație, folosind căile indirecte și directe prin care poate fi stimulată imaginația, inteligența, munca perseverentă, spiritul critic și al liberei alegeri.

B. Economia învățămîntului, care are în vedere studiul impactului și discrepanțelor dintre sistemul de învățămînt și nevoile economico-sociale ale țării constituie cea de-a doua categorie de investigații precumpănitor macrosociologice, necesare acțiunii educaționale.

a) Cercetarea forței de muncă constă în analiza modului în care școala contribuie la pregătirea forței de muncă necesară ca volum, profiluri, calitate, nivel de pregătire etc.

Economia învățămîntului cercetează resursele puse la dispoziția școlii, productivitatea sistemului școlar, relația dintre orientarea tinerețului și școală, viața națională și locală.

De un interes deosebit pentru acest domeniu este studiul evoluției formelor de activitate economică, prospectarea direcțiilor de dezvoltare economică pentru a realiza orientarea școlii potrivit acestor prevederi. Așa cum arată Jean Piaget, însăși școala, prin activitatea ei specifică, contribuie la dezvoltarea economiei și a marilor profiluri profesionale (23).

Datorită cercetărilor mai recente, relația economie-învățămînt ne apare într-o lumină nouă, relevîndu-se schimbările continue care se produc în diferitele sectoare de activitate. Astfel, creșterea forței de

muncă nu mai este relevantă pentru multiplicarea și inovarea produsului național. Pe cînd în cursul primei revoluții industriale produsul național creștea mai ales prin înmulțirea forței de muncă, la începuturile celei de-a doua revoluții industriale (7, 11, 14), ponderea principală o au nivelul instrucției muncitorilor, progresul tehnologic, organizarea relațiilor umane în producție, capacitatea de conducere și organizare socio-economică, de autoconducere și decizie.

În aceste condiții, exigențele economice față de școală și calitatea procesului instructiv cresc necontenit. Educația permanentă, instruirea recurentă, reorganizarea nivelurilor de învățămînt, orientarea spre societatea „în care toți învață”, spre societatea „informată”, sau și spre „societatea educativă” exprimă accente diferite ale impactului dezvoltare-educație. În contextul procesului global de îmbinare a economiei cu instruirea continuă, apar lucrări care consideră însăși învățămîntul „o industrie”, o tehnologie, problemele sale fiind abordate sistemic și modelate potrivit calculelor de randament economic.

C. Studiile referitoare la bazele sociopolitice ale școlii se bucură de un ecou deosebit. În special lucrările sociologilor francezi au dat un impuls considerabil acestui domeniu (3, 33). Pe cînd sociologia veacului al XIX-lea a pus în lumină dependența școlii de politică, demonstrînd caracterul instrumental al școlii pentru clasa politică dominantă și ilustruînd inegalitatea claselor sociale în fața unei școli „populare”, publice sau/și obligatorii, sociologia ultimelor decenii a adîncit și a nuanțat aspectele acestor relații politice în planul învățămîntului.

Analiza șanselor școlare, a randamentului școlar, a relevat faptul că laturile social-culturale se constituie în cauze deosebit de puternice, uneori tot atît sau chiar mai importante decît cele propriu-zis materiale (costul școlarizării, accesul la școală și timpul necesar frecventării școlii). În special diferențele dintre limba utilizată în școală și cea vorbită de clasele sociale dezmoștenite constituie obstacole care duc la eșec și abandonarea școlii. Această constatare a putut fi formulată asemenea unei legitiți. Valoarea socială a diferitelor coduri lingvistice disponibile într-o societate dată, la un moment dat (cu alte cuvinte rentabilitatea lor economică și simbolică) depinde totdeauna de distanța care le separă de norma lingvistică pe care școala o impune (3, pp. 143—144). Se pot recunoaște absolvenții școlilor după stilul limbii pe care o vorbesc, după lexicul folosit, după metodele de muncă intelectuală care le-au impregnat un anumit mod de a rezolva problemele.

În plan macrosocial, achizițiile sociologice — ca elemente de bază ale acțiunii educaționale — constau în esență, în elaborarea modelului optimal al sistemului de învățămînt potrivit structurii și dinamicii sociale ale unei țări, deci în funcție de componentele și relațiile sistemului social global real (34, pp. 70—80).

Sistemul de învățămînt diferă de la o țară la alta, nu numai sub aspectul structurii sale școlare, al relațiilor dintre nivelurile de învățămînt și profilurile de școli, dar și prin dezvoltarea sistemului ca atare. Astfel, în unele țări, mai puțin dezvoltate, sistemul de învățămînt cuprinde numai două niveluri (primar și secundar), în timp ce în țările dezvoltate, el include grădinițele de copii, cursurile postuniversitare permanentizate, ca și întregul subsistem al educației adulților.

Relațiile dintre nivelurile de învățământ se caracterizează, în unele țări, prin permeabilitate și deschidere, în altele, prin restricții și blocaji. Caracterul sistemic al învățământului poate diferi de la o țară la alta în măsura în care se realizează comunicarea și interdependența dintre gradele de învățământ, dintre educația tineretului și cea a adulților etc.

Se constată azi în lume, că învățământul mediu are situația cea mai dificilă sub aspectul elaborării unui curriculum modern și apt de a matura orientarea școlară și profesională a elevilor. Dificultăți apar și sub aspectul așezării geografice, rural-urbane eficiente, ținând seama de funcția „de macaz” pe care o îndeplinește școala medie în îndrumarea și integrarea profesională-socială a tinerilor.

De asemenea, se apreciază că învățământul superior a devenit o componentă hotărâtoare a întregului sistem de învățământ, determinând direct și indirect creșterea calității învățării la toate nivelurile școlare, precum și dezvoltarea creației științifice, artistice, literare, tehnice etc. Nivelul și volumul dezvoltării învățământului superior reprezintă indicatori importanți pentru determinarea gradului de dezvoltare științifică, tehnică și economică a unei țări.

Piramida calificării cadrelor active în viața social-economică este obiectul studiilor și cercetărilor sociologice și multidisciplinare, care își propun să releve obiectivele proporționării nivelurilor de calificare și repartizarea corespunzătoare a nevoilor de cadre calificate.

În 1969, Torsten Husen a schițat trecerea de la „piramida convențională” (A) a calificării, la „ovoidul” convențional (B) al calificării, care corespunde unei etape mai înaintate a dezvoltării economice și sociale.

Schema lui T. Husen exprimă tendința cerințelor societății contemporane, referindu-se nu la profilul calificărilor, ci la nivelul și calitatea acestora.

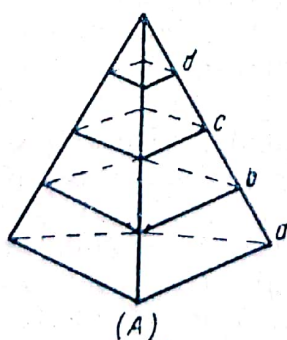


Fig. 1

(A)

d = personal universitar = 5%
 c = personal mediu = 15%
 b = cu calificare inferioară = 30%
 a = necalificat = 50%

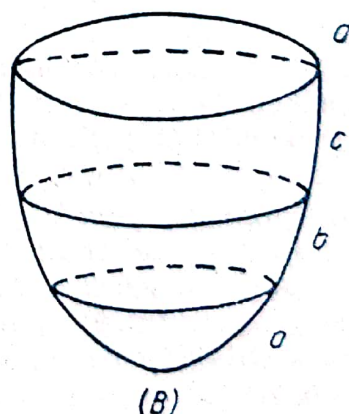


Fig. 2

(B)

d = 25%
 c = 35%
 b = 25%
 a = 15%

2. Deși subordonat planului macrosociologic, planul microsociologic are o relativă autonomie și constituie cel de-al doilea capitol al studiilor și investigațiilor sociologice și interdisciplinare, necesare acțiunii educative.

A. Un prim grupaj de fenomene, care revin sociopedagogiei, este cel al relațiilor interpersonale în procesul educației. Explorarea, modelarea și perfecționarea lor în școală, în grupurile de instruire postșcolară, în activitățile cultural-educative constituie o arie în plină efervescență, de multe ori controversată, dar de un interes deosebit. Dintre teoriile cele mai cunoscute privind relațiile interpersonale, vom menționa teoriile „transmiterii mesajelor” și „cîmpului” (K. Lewin, 1935), „forței sociale” (Eug. Dupréel, 1947), „relațiilor de autoritate” (A. Etzioni, 1961), „logicii argumentării” (Perelmann), „rolurilor persoanei” — roluri îndeplinite prin normare, constrângere sau remunerare și altele (34, 35).

B. Un al doilea grupaj de fenomene studiate de sociologi, pentru relevanța lor în acțiunea sociopedagogică, îl constituie grupurile sociale. „Asemănarea durabilă a unor grupuri mici în cadrul cărora se desfășoară socializarea, cum ar fi familia, grupurile de aceeași vîrstă, cele școlare, grupurile de distracții ale oamenilor de aceeași vîrstă formează una din bazele uniformității comportamentelor sociale” — arată J. Szczepanski — și apreciază că legăturile cele mai trainice și mai apropiate îi leagă pe oameni în grupurile mici (30, p. 100).

Cercetarea concretă a mecanismelor funcționării relațiilor intra și intergrupale, precum și a relațiilor grupurilor de copii și tineri cu adulții și cu grupurile de adulți, în special relațiile profesori-elevi, constituie materiale deosebit de prețioase acțiunii educative sub aspectul tehnologiei didactice, al cunoașterii personalității și formării spiritului de echipă etc. (29).

Dintre principalele teorii și conceptualizări în acest domeniu vom aminti cele „sociometrice” (J. Moreno, 1951), ale „nivelurilor de adîncime” în relațiile de grup (Georges Gurvitch, 1966), teoriile privind implicațiile socioculturale ale grupurilor (Margaret Mead, 1955—1966), teoria școlii psihodinamice (Benedict Ruth, Abraham Kardiner) etc. (7, 19, 21).

C. În sfîrșit, sociopedagogia explorează personalitatea în dimensiunile ei sociale. Dintre contribuțiile relevante sînt de amintit cele ale lui Jean Piaget (1969) și ale discipolilor săi Piéron și Reuchlin (1973), studiile lui B. F. Skinner, J. P. Guilford, P. I. Galperin și alții.

În educarea personalității sociale, impulsurile, dispozițiile, aptitudinile sînt structurate prin: a) interiorizarea normelor sociale; b) asimilarea — odată cu această interiorizare — culturii, prin procese de inculturare și aculturare; c) însușirea, „aproprierea” rolurilor sociale; d) formarea conștiinței sociale, morale; e) constituirea în plan spiritual a imaginii despre propria persoană în dialog cu alte persoane, imagine subiectivă dar și obiectivă, care organizează concomitența și succesiunea rolurilor sociale trăite de om.

D. În procesul socializării individului uman, învățarea comportamentului social constă în „organizarea conștientă a relațiilor sociale”. Comportamentul social al unui individ se formează în relația cu celălalt ca ființă care aparține unui grup, unei colectivități și care, în același timp, respectă rolul și statutul celeilalte persoane, respectînd grupul și societatea din care face parte acea persoană.

Inventarierea achizițiilor în dezvoltarea și socializarea copilului s-a stabilit, pentru fiecare etapă, de către Gesell (1949 și 1959); scara maturității sociale de către Vineland și Doll (1953), iar cea a dezvoltării psihosociale de Hurtig și Zazzo (1967).

Interacțiunea dintre maturizarea psihobiologică și normele sociale delimitează, la fiecare vîrstă, cîmpul lui „a ști — face”. În fiecare societate, diversele „vîrste ale copilăriei” sînt sisteme de roluri care îndrumă pe copil în mod progresiv la o recunoaștere parțială a structurii raporturilor sociale instituționale (Erikson, 1959).

R. P. Lowry și R. P. Rankin (1972) au formulat rata diferențială de socializare a generațiilor, arătînd rapidă socializare a copiilor și dificilă resocializare a părinților.

Acțiunea de socializare a copilului și tînărului implică comunicarea interumană semnificantă, însușirea valorilor social-morale, cu alte cuvinte implică procese de inculturare și de aculturare.

Inculturarea constă în apropierea (deprinderea) bazelor culturii în sensul cel mai direct și mai intim, fapt care se petrece în familie, în grădiniță și în școala primară. Pe măsură ce copilul și apoi tînărul intră în relații interindividuale mai largi și mai complexe, formîndu-și nucleul cultural al „personalității de bază” (R. Linton, 1961), procesele de inculturare se îmbină cu cele de aculturare, de trăire a valorilor culturale din medii noi, făcînd parte din sisteme culturale mai largi, naționale și internaționale și aparținînd trecutului, prezentului și viitorului. Adulții societăților în continuă și rapidă transformare sînt confrunțați cu problemele ecosistemului, ale relațiilor sociale și mai ales profesionale. Toate aceste procese implică, atît educația capacității de a întreține dialogul social-productiv, cît și creativitatea. Procesele de integrare socială a adulților constituie un lanț dinamic, care implică, după socializare, resocializarea la vîrsta medie și „desocializarea” la vîrsta a treia; aceste procese justifică organizarea educației adulților la toate perioadele de vîrstă și conferă valoare umană și socială învățării, inclusiv în perioada vîrstei a treia.

3. Analiza punctului de vedere românesc, cu referință la cele arătate pînă aici, ne va permite concretizarea și ilustrarea modalității de a fructifica premisele sociologice ale educației în perspectiva umanist-novatoare a socialismului științific și totodată de a pune în valoare aportul românesc, atît la dezvoltarea societății socialiste, cît și la realizarea noii ordini economico-sociale pe planeta noastră.

De la personalismul energetic al lui C. Rădulescu-Motru la cercetările școlii psihologice și sociopedagogice de la Cluj-Napoca (F. Ștefănescu-Goangă, N. Mărgineanu, Al. Roșca) și pînă la recente lucrări privind personalitatea integrală a societății pe care o construim, de la cercetările sociologice ale școlii de la București, conduse de Dimitrie Gusti (Traian Herseni, H. H. Stahl), și pînă la noile achiziții ale sociologiei contemporane românești, educația în țara noastră s-a bucurat de un valoros aport teoretic și aplicativ. Astfel, s-a confirmat în practica școlară că acțiunea educativă, privită ca o punere de acord între schimbarea împrejurărilor și schimbarea activității omenești, poate fi privită și înțeleasă în mod rațional numai ca practică revoluționară. Determinarea social-economică a educației este o expresie particulară a adevărului fundamental despre determinarea conștiinței sociale de existență socială. Caracterul de clasă al educației și învățămîntului determină

politica școlară, relațiile interne ale școlii, profilul și conținutul programelor școlare etc.

Funcția socială cardinală a educației constă în formarea și dezalienarea personalității umane, odată cu transformarea revoluționară a societății: făurirea omului nou în spiritul umanismului socialist.

Bazele sociale se înscriu în trei modalități de acțiune asupra și în educație: ca mediu extern determinant, ca mediu intern, implicat și efector el însuși procesului educativ și ca finalitate proiectivă, formulată în scopuri și obiective pedagogice. Se degajă astfel tot mai evident locul și rolul sociologiei ca știință unitară a macrosocialului și microsocialului, în raport cu sistemul de învățământ și cu procesul educativ în țara noastră.

Integrarea muncii cu învățământul reduce diferențele dintre sistemul de valori al societății și sistemul valorilor pe care și-l formează tinerii în cursul anilor de școlaritate și studii. Perfecționarea și structurarea continuă a integrării învățământului cu cercetarea științifică și producția corespunde bazei sociale a profesionalizării moderne în țara noastră, cerințelor de asimilare și inovare a tehnicii înaintate, apropierii satului de oraș și a atenuării deosebirilor dintre munca intelectuală și fizică.

Este cunoscut că țările în rapidă dezvoltare au nevoie de un învățământ practic, care să asigure forța de muncă proprie, superior calificată și corespunzătoare nevoilor naționale.

Orientarea socialistă a educației, specifică țării noastre, nu înseamnă numai impactul sistemului de învățământ cu cel social global, nu numai perfecționarea și modernizarea educației odată cu perfecționarea relațiilor umane și promovarea creativității în toate domeniile, ci și accentuarea istoricismului creator, ca o bază socială importantă pentru funcțiile macrosociale ale educației naționale, ale dezvoltării națiunii socialiste în contextul cooperării multinaționale, mondiale.

Istoricismul este o sursă socială cardinală a educației, cel puțin tot atât de importantă ca și dimensiunea anticipativă, viitorologică a educației contemporane.

Prin angajarea istoricistă a oamenilor, care își are sorgintea în rezonanțele și învățămintele trecutului, se formează capacitatea de opțiune și creativitate, animarea sentimentelor sociale, de solidaritate. Pregătirea prin istorie va evita fatalismul, concepțiile despre „destinele” popoarelor, împărțite în categorii calitative, deschizând dimpotrivă, calea afirmării plenare, libere, a tuturor popoarelor prin angajarea în găsirea soluțiilor noi, democratice, de pace și colaborare. În acest spirit se poate afirma cu deplin temei că „înfăptuind revoluția socialistă și asigurând edificarea cu succes a noii orînduiri sociale în patria noastră, poporul român a realizat nu numai o măreață operă istorică națională, ci a adus totodată o contribuție însemnată la lupta forțelor revoluționare de pretutindeni pentru libertate și progres social, la cauza întăririi socialismului în lume, la creșterea prestigiului și influenței sale asupra dezvoltării sociale contemporane” (23, p. 64).

Pedagogia românească, întemeindu-se pe o sociologie militantă, este deschisă și se dovedește activă pe planul afirmării istoricismului creator, care înseamnă construcția nouă a omului, a societății și a comunității internaționale la scara viziunii contemporane a planetei și a existenței în universul descoperit de științele actuale.

Educația nu mai poate fi îngust prezenteistă, conjuncturală, ci trebuie să-și asume responsabilitatea istoricismului, a construcției și reconstrucției sociale în plan național și mondial.

În acest sens, cooperarea internațională și mondială pe planul educației (10, 16), este o necesitate socială obiectivă, un imperativ al zilelor noastre, iar participarea la studii și cercetări prin cooperare internațională trebuie să constituie neîncetat un pas înainte în rezolvarea unor probleme de interes comun ca: studiul comparat al sistemelor de învățământ, educația permanentă, educația ecologică, educația pentru pace și cooperare și altele.

4. Este cunoscut aportul R. S. România la marile probleme de educație și cultură ale popoarelor, în cadrul O.N.U. și UNESCO și al altor organizații internaționale. Acest aport se înscrie în efortul popoarelor de a construi o nouă ordine economică mondială. „Împreună cu celelalte popoare — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — cu forțele înaintate de pretutindeni, România militează ferm pentru instaurarea unei noi ordini economice internaționale, bazată pe deplina egalitate și echitate care să favorizeze progresul mai rapid al statelor și îndeosebi al celor rămase în urmă, să permită accesul larg și neîngrădit la cuceririle științei și tehnicii moderne, ale civilizației contemporane” (4, p. 422).

Pe tărîmul educației, țara noastră este cunoscută prin inițiativele ei pentru formarea tineretului în spiritul păcii și colaborării. Astfel, în 1978, propunerea făcută la O.N.U. de delegația României, împreună cu alți 36 de coautori, pentru un an al tineretului a fost votată în unanimitate.

De asemenea, România a participat și participă la acțiunea internațională de combatere a analfabetismului, la asigurarea prin calificare și perfecționare a cadrelor necesare țărilor în curs de dezvoltare.

Menționăm și contribuția specialiștilor români la unele proiecte internaționale asupra instruirii și învățării. De pildă, prin coordonarea Institutului UNESCO pentru educație din Hamburg, o echipă de cercetători japonezi, suedezi și români, a elaborat criteriile de evaluare a curriculumul-ui școlar și perspectiva educației permanente (27). Un colectiv al universității din București participă la proiectul internațional asupra învățării. Poziția românească constă în „regîndirea problematicii omenerii din unghiul factorului uman, luînd ca punct de plecare procesele de învățare ale societății (16, p. 440). Sînt propuse ca trăsături ale învățării „dianoetice“ participarea individuală și socială (frecvența și calitatea interacțiunilor sistemului care învață), anticiparea, autonomia (efect al deciziilor asupra căilor de acțiune), sistemicitatea (organizarea interdependentă a fenomenelor).

Aplicată la organizarea noii ordini economice mondiale, învățarea societală se va traduce prin amplificarea interacțiunilor între țări, asigurarea participării tuturor statelor, inovarea structurilor de cooperare, elaborarea normelor și instituțiilor noi, eliberate de birocratie, conservatorism etc. De asemenea, orientarea învățării la scara societăților va promova un set de valori și preferințe culturale și etice, va promova indicatorii sociali relevanți pentru o calitate superioară a vieții, cultivînd varietatea culturală și stilurile superioare de a studia și preve-
dea.

5. Referindu-ne la eficiența și perspectivele cooperării dintre sociologi și pedagogi, vom puncta mai întîi zonele dezvoltării și perfecțio-

nării societății ca sistem global, cuprinzând subsistemele demografice, economice, politice, cultural-educative ș.a.

A. Demersul sociologiei constă în a elabora o taxonomie a funcțiilor sociale ale educației pe baza criteriului structurării și operaționalizării treptate a proceselor instructiv-educative pînă la nivelul învățării creatoare. Această taxonomie trebuie să indice și disfuncțiile educației, evitabile în perspectivă.

Funcția de reproducere a societății, pe care o relevase atît de pregnant Durkheim (8), devine în vremea noastră tot mai mult o reproducere lărgită și o autocreație continuă a societății contemporane ca parte a însăși construcției sociale, integrată planurilor de dezvoltare și inclusă în modelele educației anticipative.

a) Funcția globală a educației, implicată în toate procesele sociale, avînd un caracter difuz, mai mult sau mai puțin conștient, generează valențe creatoare și în societatea contemporană. La aceasta se referă criticii excesivei instituționalizării școlare, ai metodismului rutinar și ai specializărilor înguste. Reconstrucția educației implicate în viață, în muncă, se constituie la o treaptă superioară de organizare, ca o inovare care redă învățării calitățile întregului, iar celui ce învață, certitudinea realității transformabile de către om. Educația crește ca proces pertinent, devenind o dimensiune a vieții.

b) Funcția educativă caracteristică ultimelor decenii se dezvoltă la nivelul sectorului social cuaternar. Ea constă în formarea cadrelor de specialiști în variatele activități școlare, didactice, educaționale, în aria culturii și mijloacelor comunicării de masă.

Creșterea eficienței educației impune continua cercetare și corelare a funcțiilor educației, ținînd seama de modelarea sistemelor sociale globale și a numeroaselor subsisteme sociale. În același timp, așa cum ne arată experiența ultimelor decenii, înseși sistemele educaționale statale sînt modelabile și perfectibile în raport de noua ordine economico-socială mondială, ale cărei implicații cultural-educative au devenit evidente.

Aspectele disfuncționale ale educației se grupează în cîteva categorii, pe care investigațiile sociopedagogice le-au confirmat în repetate rînduri și în mai multe țări.

Izolarea școlii de viață și muncă, de mișcarea ideologică-culturală și de viața spirituală, produce o inadaptare a învățămîntului și îl desprinde de nevoile economice, sociale și spirituale ale oamenilor. Această inadecvare este gravă prin nesocotirea structurii personalității eficiente și a dezirabilității sociale, în perspectiva umanizării continue.

Excesele școlare, supraîncărcarea programelor și a activităților integrative generează surmenajul, complexe psihice, psihozele și bolile mintale. (Se discută dacă anumite psihoze nu sînt nimic altceva decît „învățări” greșite.)

În același timp, procesele educative își pierd adeseori calitatea, fiind lipsite de modalitatea însușirii prin autoapropriere. Slăbirea afectivității, a trăsăturilor morale, duce la atitudini ostile, necontrolabile și antisociale.

Strădania de a crește eficiența educației cere cooperarea în și prin cercetare a tuturor participanților la procesele instructiv-educative. Dar distincția dintre ponderea deciziilor luate de specialiști sau experți și deciziile luate de orice categorie de participanți la viața educațională

nu poate fi o soluție, cel puțin până acum. Sînt unele decizii prea importante pentru a putea fi luate numai de experți, dar nici luarea deciziilor fără oameni competenți și specializați nu poate fi acceptată în cele mai multe situații.

B. Etica nouă se formează în relațiile dintre oameni prin reflecțiile pertinente, critice ale oamenilor asupra problemelor societății. O creștere a disciplinei liber consimțite și liber aplicate înseamnă progres și pe plan moral. Viitorologia ne va pune în fața acestei discipline. Ne referim la o previziune a evoluției sociologiei morale vizînd evoluția tehnicilor sociale menite să asigure persistența, prin educație, a stărilor afective generoase, orientate spre libertate și cooperare umană, spre respectul ființei umane în toate aspectele ei istorice, naționale, de cultură și civilizație.

Dacă funcția cardinală a educației socialiste constă în eliberarea omului (dezalienarea sa istorică) și în construcția unei personalități umane plene și creative, atunci funcțiile sociale ale educației trebuie să fie coordonate și organizate la nivelurile societății globale și ale subsistemelor acesteia, accentuîndu-se funcțiile școlii de toate tipurile ca o instituție deschisă și integrată vieții, științei, producției. Formarea și perfecționarea educatorilor este funcția cea mai restrînsă a educației, dar și cu cele mai formative posibilități, actuale și de perspectivă.

Dacă sociologia elaborează baze pentru acțiunea educativă, în centrul acestui important transfer de date, tendințe, orientări și procedee, se află tema transformării scopurilor sociale în obiective pedagogice și educative. Mecanismele unui asemenea transfer se constituie dificil, prin cercetarea fundamentală și aplicativă, prin modelarea și proiectarea acțiunii educative și — în cele din urmă — prin implementarea noilor modele și urmărirea lor în dezvoltarea societății.

În toate aceste acțiuni și reflecții, trebuie să se practice dialectica scopurilor și obiectivelor sociale în viziune pedagogică. Scopurile și obiectivele celor două domenii nu sînt identice, dar se află în conexiune, interferență și reciprocitate. Interferența este reciprocă, iar finalitatea este de cele mai multe ori alternantă. Idealul pedagogic, marile scopuri și obiective ale educației, trebuie să devanseze relațiile sociale actuale și să exprime trecerea spre nivelurile superioare de relații și comportamente.

Bazele sociologice ale educației sînt consolidate și cresc în valoare, pe măsură ce se amplifică dimensiunile educației în societatea contemporană, în special în cea socialistă, în care valențele educative, sistemul social devin tot mai eficient un sistem autoinstruibil.

Inserarea rezultatelor științei și tehnicii în viața oamenilor, în profesia lor, implică activitate educativă la toate perioadele de vîrstă și în toate direcțiile producției materiale și spirituale. În acest sens se dezvoltă și se aplică treptat conceptul românesc al educației permanente (6, 23, 32, 33).

Modificarea comportamentului uman — cu alte cuvinte învățarea la modul acțiunii celei mai pertinente — este determinată de experiența științifică și spontană acumulată. Dar, dacă aceste experiențe, combinate în acțiunea prezentă nu se modifică prin cucerirea creatoare de noi metode și modele, învățarea nu se va produce la nivelul așteptărilor socie-

tății. Numai prin caracterul inovator al învățării, prin reproducția largită și apropiere (însușire prin acțiune-modificare) se confirmă procesul accentuării valențelor progresive ale societății actuale și în perspectivă, ca sistem autoinstruibil.

BIBLIOGRAFIE

1. Achim, Miha, *Sociometria*, Editura politică, București, 1969.
2. Bârsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei ca știință*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
3. Bourdieu, P., Passeron, J. C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Les Ed. de Minuit, Paris, 1964.
4. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 14, Editura politică, București, 1977.
5. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare cu prilejul conferirii titlului de doctor în științe politice și titlului de doctor în economie — 24 ianuarie 1978*, Editura politică, București, 1978.
6. Dave, R. H., *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, UNESCO Institute for Education, 1976 (mai ales Henri Janne, *Theoretical Foundations of Lifelong Education: A — Sociological Perspective*, pp. 129—185).
7. Debesse, M., Mialaret, G. (sub dir.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 6, *Aspects sociaux de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1974.
8. Durkheim, Em., *Educație și sociologie*, Editura Casei școalelor, București, 1930.
9. Fauré, Edg. și alții, *A învăța să fii. Un raport al UNESCO*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
10. Gheorghiu, Mihnea, *Pentru o nouă conștiință socială în sfera noii ordini economice și politice internaționale*, în „Viitorul social” nr. 3, 1978, pp. 431—437.
11. Gurvitch, G., *La vocation actuelle de la sociologie*, P.U.F., Paris, ed. I, 1950, ed. IV-a, 1968.
12. *Legea educației și învățămîntului* (Ministerul Educației și Învățămîntului), Editura didactică și pedagogică, București, 1979.
13. Linton, R., *Fundamentul cultural al personalității*, Editura științifică, București, 1961.
14. Mahler, Fred, *Sociologia educației și învățămîntului* (Culegere de texte, însoțită de un studiu), Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
15. Malița, Mircea, (coordonator), *Sisteme în științele sociale*, Editura Academiei R. S. România, București, 1977.
16. Malița, Mircea, Ana-Maria Sandi, *Noua ordine economică internațională și procesele de învățare ale societății*, în „Viitorul social”, nr. 3, 1978, pp. 438—446.
17. Marx, K., Engels, Fr., *Opere*, vol. 1—4, Editura politică, București 1955—1965.
18. Maier, A., *Soziologie des Bildungswesens, Eine Einführung*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1974.
19. Moreno, J. L., *Fundaments de la sociometrie*, P.U.F., Paris, 1964.

20. Parson, Talcott, *The School Class as a Social System. Some of its Functions in American Society*, in: *Social Structure and Personality*, The Free Press, Collier, Mac Millan, London, 1964.
21. *Pédagogie (La) au XX-e siècle*, Privat, Toulouse, 1975.
22. Piaget, J., *Où va l'éducation?* Denoel-Gouthier, Paris, 1972.
23. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multi-lateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
24. Sève, Lucien, *Marxismul și teoria personalității*, Editura politică, București, 1974.
25. Schipman, M. D., *The Sociology of the School*, ed. a II-a, 1976.
26. Schwartz, B., *Educația mîine*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
27. Skager, R., Dave, R. H., *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*, Pergamon Press, Oxford, New York, 1977.
28. *Soziologie in der Sowjet Union, Ausgewählte Beiträge*, Dietz Verlag, Berlin, 1971.
29. Stoian, Stanciu, *Educație și societate. Introducere în studiul fenomenelor socio-educative*, Editura politică, București, 1971.
30. Szczepanski, J., *Elemente de sociologie*, Editura științifică, București, 1972.
31. Todoran, Dimitrie, *Individualitate și educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
32. Todoran, D., Văideanu, G. (sub redacția); Apostol, Pavel (coord. științific), *Fundamenta paedagogiae* vol. I—II, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.
33. Topa, Leon, *Sociologia educației permanente*, Editura științifică, București 1973.
34. Ulman, Jacques, *La pensée éducative contemporaine*, P.U.F., Paris, 1976.
35. Zigler, E., Child, I. S., *Socialization*, în Lindzei, C., Aronsen, E., *The Handbook of Social Psychology*, ed. II-a, vol. 3, Reading, Addison-Wesley, 1969.

3. RELAȚIA DINTRE EREDITATE, MEDIU ȘI EDUCAȚIE ÎN FORMAREA OMULUI

1. Formarea omului ca om, iar în acest proces, rolul, posibilitatea și limitele educației — iată o problemă care s-a discutat și se discută intens. Atitudinile posibile în problema eficienței educației sînt trei: pozitivă, limitat pozitivă și negativă. Primele două ar putea fi denumite optimism pedagogic, ultima pesimism pedagogic.

Mai întii, care este atitudinea omului din popor față de această problemă? Un răspuns se găsește în folclor. Înțelegerea populară conține germenul unei filosofii, pe care specialiștii o pot studia cu folos ca atare (6). Ea conține și germenul unei pedagogii, o conștiință educativă, credința în puterea educației. Milenii de-a rîndul această pedagogie l-a format pe om ridicîndu-l din animalitate la treapta de om (15).

În orînduirile presocialiste, atitudini contradictorii, precum și poziții negativiste în problema educabilității găsim mai ales în așa-zisa „peda-

gogie cultă". Educația, fiind o armă de stăpânire și consolidare a regimului, în jurul ei s-au dat lupte ideologice, ca și în filosofie.

Filosofii materialisti din antichitate au afirmat cu hotărâre o atitudine pozitivă. „Educația — spune Democrit — transformă pe om și, făcând aceasta, ea crează o a doua natură” (2). Idei asemănătoare găsim și la Aristotel, precum și la gânditorii progresiști ai altor popoare din epoca respectivă — în India, China etc.

Acestui punct de vedere i se opune atitudinea manifestată în genere de pe poziții idealiste, pe care am putea-o numi „linia Socrate — Platon”. După ei scopul educației este virtutea la care ajungem prin cunoașterea de sine. Educația — filosofie și metodă — poate să dezvăluie virtutea, dar nu să o și creeze. Cu două secole înainte, Confucius, în îndepărtata Chină, spunea și el: „Eu nu deschid drum către adevăr decât aceuia care se silește să se cunoască pe sine”.

În orînduirea feudală, cu o ideologie pronunțat teologică, aceste puncte de vedere se accentuează. Scopul educației religioase era formarea omului credincios, supus „cuvîntului revelat”. Credința era virtutea supremă. Prin credință, spune apostolul Pavel, „omul este pus într-o stare după voia lui Dumnezeu”, în realitate după voia bisericii, poliția spirituală a clasei dominante. Astăzi ca și în trecut, ideologia teologică nu neagă fățiș puterea educației, dar o socotește ca fiind căutare a unui model de om, pierdut prin misticul păcat originar. Salvarea, mîntuirea, absolvirea de păcatul originar — acesta este idealul, aceasta e educația.

Gînditorii Renașterii au demascat caracterul antiumanist al scolasticii, au promovat înțelegerea omului ca făcînd parte din natură și au militat pentru o concepție pedagogică în care încrederea în puterea educației este afirmată cu tărie: Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi ș.a.

Tipică din acest punct de vedere, este concepția lui Comenius. Împietind limbajul religios cu cel științific, potrivit vremii, Comenius cere cu insistență să urmărim exemplul naturii și în educație. În formarea lor, zice Comenius, „omul și pomul au o condiție similară. Deoarece, așa cum un pom roditor (un măr, un păr, un smochin sau o viță) poate crește de la sine, dar rămîne sălbatic... tot așa și omul prin el însuși ajunge să aibă o înfățișare omenească... dar ca ea să devină o ființă deșteaptă, inteligentă, morală și pioasă trebuie să i se implanteze altoiul înțelepciunii, al onestității și al pietății” (1, p. 31) ... „Omul ca să devină om trebuie să fie format” (1, p. 31) spune, de asemenea, Comenius. Calitativ el devine ceva nou, dar tot în cadrul naturii, învățînd neconținut de la ea. În ceea ce-l privește pe John Locke, acesta se pronunță categoric în favoarea educabilității, chiar exagerat de favorabil. El privește copilul mic „ca pe o hîrtie albă sau ceară, pe care o poți forma cum îți place” (10, pp. 114—115).

Gîndirea materialistă — de pe poziții mecaniciste, metafizice — face progrese mari în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea. Materialiștii enciclopediști cred cu toții în puterea educației. Ca și Locke, unii exagerat de mult. De pildă, Helvétius, în cele două lucrări ale sale, „De l'Ésprit” și „De l'Homme”, afirmă că „educația poate totul”. Ceea ce a făcut pe contemporanul său, Diderot, să riposteze. Diderot se pronunță și împotriva lui Jean Jacques Rousseau, care socotea pe om bun de la natură, dar corupt de societate. Rousseau susținea așa-numitul principiu al „educației negative” (să nu influențăm natura omului în dezvoltarea ei normală).

Idei asemănătoare, însă de un cumpănit optimism pedagogic, întâlnim și la democrații revoluționari ruși din secolul al XIX-lea. Referindu-se la Robert Owen, Herzen scria: „Omul nu se supune hotărât forțelor naturii, nu este legat implacabil de necesitate, ci izbutește să o învingă, prin faptul că a ajuns să-și cunoască rolul său de cîrmaci... Trebuie să fim mîndri că nu sîntem ac și ată în mîinile vreunui „fatum“, care urzește țesătura pestriță a istoriei... Noi putem schimba desenul covorului” (3, pp. 190—191). După cum se poate constata, la Herzen, ca de altfel și la alți gînditori progresiști din vremea sa, este afirmată cu claritate o idee: caracterul conștient al acțiunii educative.

Odată înscăunată la putere, burghezia începe să manifeste un tot mai scăzut entuziasm pentru educație și școală. Acest fapt se răsfrînge și în gîndirea sa pedagogică.

Filosoful (mai precis filosofia) care a deschis drum scepticismului pedagogic, a fost Kant. Deși într-una din lucrările sale el afirmă că în educație stă marele secret al perfecțiunii naturii omenești, filosofia lui nu susține acest punct de vedere, ci îl infirmă. Kant împarte esența ființei umane, sau — cum zice el — caracterul, în două: caracterul empiric („natura” umană) legat de ființa fizică și voința morală sau „caracterul inteligibil”, de esență deosebită, spirituală. Numai caracterul empiric ar fi educabil. Caracterul inteligibil ar constitui partea a cărei numire o postulăm, pentru că mintea ne-o cere perfectă, iar perfecțiunea n-o poate atinge decît într-o altă lume. Și nu singuri, ci cu ajutorul lui Dumnezeu.

Pornind de la Kant, care admitea existența „lucrului în sine”, dar nu și cunoașterea lui, Schopenhauer afirmă că acesta poate fi totuși cunoscut „intuitiv”, identificîndu-l în totul cu „voința de a exista”. Pentru Schopenhauer, caracterul nu ar fi altceva decît „dezvoltarea în timp a unui act de voință, exterior timpului, deci indivizibil și imuabil” (14, p. 315). Voința, scrie el, este oarbă, iar caracterul cu care s-a născut fiecare nu poate fi schimbat în esența lui. Firile „alese” o pot face prin artă, muritorii de rînd prin asceză. Acesta ar fi „caracterul dobîndit” spre deosebire de cel înnăscut. Și e singurul lucru ce l-ar putea realiza educația. Pentru cei „aleși”, evident.

În țările române problema educației a fost văzută în strînsă legătură cu concepția generală despre viață din diferitele epoci istorice. „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie”, deși sînt impregnate de spiritul religios al Bizanțului, vădesc o atitudine pozitivă față de educație. În secolul al XIX-lea, alături de idei mai avansate, Ion Eliade Rădulescu susținea ideea fataliste: „Educația, zicea el, este o ducere de mină către preursirea omului” (13). În schimb, C. Dimitrescu-Iași reprezenta o concepție asemănătoare cu aceea a lui Diderot. „Natura, scria el, ne pune înaintea o serie nesfîrșită de varietăți individuale... Împrejurările exterioare pot favoriza sau împiedica dezvoltarea lor” (4, p. 144). Și în altă parte: „E o legătură organică între transformările sociale și sistemele de educație, ... orice schimbare în alcătuirea socială trebuie să aducă cu sine modificarea întregului sistem de educație” (5, p. 2). Dimitrescu-Iași ridică problema cu totul modernă a celor trei factori (ereditate, mediu, educație) și încă într-un mod foarte avansat.

2. Pedagogii progresiști, din toate timpurile au crezut în puterea educației. În concepțiile lor s-a cristalizat treptat ideea că procesul edu-

cativ este un proces de dezvoltare a ceea ce este dat de la natură, prin naștere, precum și unul de formare a acestei naturi sub influențe ce provin din afară. Cu vremea, aceste idei au căpătat contur în noțiunile de ereditate și de mediu, ca doi factori ce determină dezvoltarea oricărei ființe. În ce raport se găsesc ei? Este o problemă asupra căreia s-au purtat discuții mai ales în jurul teoriilor lui Lamarck și Darwin.

J. B. Lamarck a fost unul din spiritele mari ale epocii sale. Împotriva fixismului lui Cuvier, el emite teoria evoluției. În transformarea continuă a organismelor, Lamarck socotește că mediul are un rol determinant, influența sa exercitându-se direct asupra plantelor, iar asupra animalelor indirect, prin sistemul nervos. În condițiile de mediu „întrebuințarea mai frecventă și susținută a unui organ oarecare fortifică încet — încet acest organ... lipsa constantă de întrebuințare a unui organ îl slăbește“. Aceasta e o lege. A doua: tot ce se câștigă sub influența mediului se moștenește „dacă schimbările câștigate sînt comune celor două sexe care au produs indivizii noi“.

Charles Darwin a dat o lovitură hotărîtoare „creaționismului“, prin lucrarea sa „Originea speciilor“. După el, organisme vii se transformă, sub imperiul a două legi: lupta pentru existență și selecția naturală și artificială. Pe această cale achizițiile acumulate de plante și animale se moștenesc și dau naștere la noi specii.

Pășind pe urmele lui Lamarck și Darwin, unii oameni de știință burgheză au reținut de la ei ceea ce le-a convenit mai mult, cu deducții și explicații favorabile unor teorii corespunzătoare poziției de clasă pe care se situau.

Astfel, neodarwinismul, împletit și cu alte teorii psihologice și sociologice, a dat naștere și la concepții educaționale greșite privind rolul eredității și mediului în formarea omului. S-a căutat chiar să se inventeze o nouă știință care să ia locul pedagogiei: „pedologia“, denumire dată de un american, Oskar Chrisman, în 1896. Pedologia s-a desprins și s-a diferențiat la un moment dat de pedagogie prin preocuparea deosebită pe care ea a arătat-o pentru studierea factorilor ereditate și mediu în formarea omului. Pentru pedologie, formarea omului numai de acești doi factori ar depinde, factorul cel mai important fiind ereditatea.

3. Materialismul dialectic are concepția sa despre rolul eredității, mediului și al educației în formarea omului. Sub presiunea argumentărilor și mai ales a faptelor, se vorbește azi tot mai puțin și mai neconvincător despre noțiunea de „genă“, înlocuind-o ca funcție cu molecula acidului dezoxiribonucleic. Cercetările au arătat că ereditatea se concentrează în substraturi cromozomice, prin care se capătă caracterul de stabilitate și permanență al eredității. Această stratificare, mulți geneticieni o socotesc întîmplătoare, reglată selectiv numai de legile statisticii.

Materialismul dialectic nu neagă rolul întîmplării în natură și în viață, nici pe acela al moleculei de acid dezoxiribonucleic. Acesta are, în adevăr, un rol important în procesele vitale. Ereditatea nu se mărginește însă la atît. Secretul ei constă în unitatea tuturor elementelor vieții, inclusiv elementele somatice, în metabolismul general al organismului. Ceea ce nu anulează adevărul, că nu toate elementele acestui proces au aceeași valoare.

În ceea ce privește pe om, baza sa ereditară trebuie considerată în complexul și specificul organismului său, cu structura sa anatomică și

funcțiile sale. Aici nu trebuie să trecem cu vederea rolul extrem de important al sistemului nervos, mobilitatea acestuia, însușirile analizatorilor săi, cele două sisteme de semnalizare, particularitățile tipului de activitate nervoasă superioară etc. Interdependența acestora este hotărâtoare în explicarea particularităților de dezvoltare ale omului. Dacă nu trebuie să uităm influența biologicului asupra psihicului, nu trebuie să ignorăm nici contrariul; influența psihicului asupra dezvoltării biologice, dovedită în mod strălucit de școala lui Pavlov. Condițiile de viață psihică, determinate de condițiile vieții sociale (ale educației inclusiv) constituie o unitate. Transmiterea caracterelor ereditare și moștenirea caracterelor dobândite capătă astfel explicația cea mai firească.

Marxism-leninismul nu neagă faptul eredității, cum adesea se afirmă. „Omul, scrie Marx, este un produs direct al naturii. Ca produs al naturii și mai ales ca ființă vie, el este înzestrat în parte cu forțe naturale, vitale. Este o ființă activă. Aceste forțe există în el sub formă de predispoziții și capacități, sub formă de instincte“.

În viața omului, ereditatea joacă un rol important. Dar, în luptă cu mediul înconjurător ființa umană tinde mai degrabă spre transformarea mediului decât la adaptarea sa față de mediul înconjurător. Un fenomen caracteristic dezvoltării unui organism, deci și fondului său ereditar, este ceea ce în biologie poartă numele de variabilitate.

O confirmare strălucită a tezei marxiste despre ereditate și variabilitate, a adus-o în știință Pavlov. „Este foarte probabil, scrie el, și pentru aceasta există unele indicații faptice, ca reflexele nou apărute să se transforme treptat (în cazul menținerii aceluiași condiții de viață, la o serie de generații), în reflexe permanente“. În altă parte Pavlov, scrie: „comportamentul omului și al animalului este determinat nu numai de proprietățile innăscute ale sistemului nervos, ci și de acele influențe care au fost exercitate și se exercită continuu asupra organismului în timpul existenței lui individuale, adică depinde de educație și de învățămînt, în sensul cel mai larg al acestor cuvinte. Aceasta se datorește și faptului că, în afară de proprietățile sistemului nervos, arătate mai sus, apare în permanență și proprietatea lui cea mai importantă, plasticitatea“ (12, p. 80). „Omul, scrie iarăși Pavlov, reprezintă un sistem... dotat cu capacitățile de autoreglare, de autosusținere, de restabilire și perfecționare. Impresia principală cea mai puternică și care rămîne constantă, după ce se studiază activitatea nervoasă superioară prin metoda noastră, este plasticitatea excepțională a acestei activități și posibilitățile ei uriașe: nimic nu rămîne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine, sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare“ (12, p. 80). Se poate exprima azi același lucru în limbaj cibernetic.

O problemă importantă din punct de vedere educativ, care se pune în legătură cu ereditatea, este aceea a aptitudinilor. Au existat în privința aptitudinilor și talentului concepții absurde, care vedeau în ele daruri ale divinității, daruri care nu mai au nevoie de nimic pentru ca să se dezvolte. Lucian Blaga spunea însă pe drept cuvînt: „virtuozitatea poate fi un dar, pentru o mașină făcută de om, dar nu pentru om“. În realitate, depinde de condițiile de viață ale individului, precum și de educația lui, ca „o aptitudine care există deocamdată în indivizi numai ca predispoziție să înceapă să funcționeze ca o adevărată forță“.

Dezvoltarea este totuși concepută uneori ca realizându-se pe linia unei preformări ereditare, fără abatere de la ceea ce este oarecum prescris. Am avea în acest caz fenomenul de maturizare. În realitate ideea unei dezvoltări stricte, în acest sens, nu se poate susține. Dezvoltarea trebuie văzută numai în interacțiunea dintre organism și mediu, care determină acest proces.

În publicistica de specialitate din Uniunea Sovietică s-a purtat, cu ani în urmă, o discuție amplă, referitoare la raportul dintre educație și dezvoltare. Unii participanți la discuție au emis părerea că dezvoltarea ar fi doar o „autodezvăluire” a unui fond preexistent. Ei relatau de fapt teza unor psihologi burghezi (K. Bühler și W. Stern), care văd în dezvoltare tot un proces de autoformare conform unui „scop immanent”. Științific, însă, ar trebui să afirmăm că, dezvoltarea copilului nu este simplă dezvăluire a fondului înăscut, ci un proces care se realizează în interacțiunea dintre organism, mediu pe de o parte, dar și ceva în plus și mai adânc. Izvorul dezvoltării copilului „ca și a oricărei ființe vii, îl constituie contradicțiile interne proprii lui. Unul din principiile fundamentale ale dialecticii materialiste susține că dezvoltarea oricărui fenomen este provocată de contradicțiile interne proprii lui. Acest principiu este valabil și în ce privește dezvoltarea copilului, a psihicului lui” (8, p. 129).

În sprijinul acestei teze consemnăm teza leninistă: „Dezvoltarea — scrie Lenin — este lupta contrariilor. Cele două concepții fundamentale despre dezvoltare (evoluție) sînt: dezvoltarea ca mișcare, ca repetare și dezvoltarea ca unitate a contrariilor (dedublare a unicului în contrarii ce se exclud reciproc și raporturile reciproce dintre acestea). Prima concepție despre mișcare lasă în umbră automișcarea, forța ei motrice, izvorul ei, motorul ei (sau acest izvor este transpus în exterior — dumnezeu, subiectul etc.). În cadrul celei de-a doua concepții, atenția principală se îndreaptă tocmai spre cunoașterea izvorului autocunoașterii. Prima concepție e moartă, săracă, aridă, cea de a doua e viabilă” (9, p. 322).

Nu cumva însă procesul acesta al automișcării, izvorit din contradicții interne, este și rămîne un proces spontan și în afara intervenției conștiente? În cazul acesta am reveni la ipoteza „autodezvăluirii”. La această greșală s-a și ajuns de fapt, cînd s-a ignorat specificul dezvoltării omului.

Fără a fi cu totul posibilă o dezlegare a problemei, în toată complexitatea ei, aceasta însă poate fi abordată și rezolvată în bună măsură. Nu este, de pildă, străin psihologilor faptul că dezvoltarea psihică este un proces care se realizează inegal. În dezvoltarea gîndirii, pot exista în același timp forme mai dezvoltate (mai „înnoite”) și forme mai puțin dezvoltate, rămase în urmă, „învechite”. Această teză — spune pedagogul sovietic Zankov — trebuie dusă mai departe. Existența inegalității în domeniul dezvoltării gîndirii denotă nu numai faptul că în gîndire există concomitent mai multe forme ale acesteia, ci mai mult decît atît, că formele noi de gîndire intră în lupta cu formele vechi. Este apoi foarte probabil ca în această luptă să se manifeste o dedublare a unicului în contrarii care se exclud în mod reciproc, se luptă între ele.

4. Lupta contrariilor în condițiile plasticității și variabilității oricărei ființe, deci și a omului, nu e un proces mecanic, izolat. Fiecare sistem natural e legat de macrosistemul său și influențat de el. O însemnătate mare în viața omului o are mediul, începînd cu mediul natural,

mediul geografic. Condițiile naturale, geografice, sînt condiții necesare și permanente pentru viața materială a societății, influențînd formarea oamenilor.

În dezvoltarea omului ca om, mai mult decît mediul natural o mare importanță are mediul social, ansamblul relațiilor sociale. Dar dezvoltarea conformă cu mediul social, nu poate fi confundată cu educația.

Ereditatea și mediul, într-o interacțiune și unitate perfectă, promovează neconținut viața omului, dar nu la modul spontan, ci într-o structură cu funcție nouă, conștiință, care înseamnă apariția unui factor nou în formarea omului — educația.

Apariția conștiinței a prilejuit o nouă formă de creștere a omului, sau mai precis de formare a lui. Aceasta este educația.

Conștiința socială, funcția ei educativă, nu este, se înțelege, întotdeauna deopotrivă de activă și vie. Uneori ea se închistează oarecum în stereotipii care mecanizează procesul de formare a omului. Alteori, dimpotrivă, este mai activă și mai eficientă. Acest lucru se întîmplă în epocile revoluționare și în practica revoluționară, care luptă împotriva formelor depășite de viață. Marx a sesizat în mod genial acest aspect. În interacțiunea om-mediul, spune el în „Teze asupra lui Feuerbach“, oamenii sînt produsul împrejurărilor, în aceeași măsură în care ei înșiși creează împrejurările, iar în activitatea revoluționară, însăși schimbarea individului coincide cu schimbarea împrejurărilor. Anticipînd instaurarea regimului socialist, el prevedea și necesitatea unei acțiuni educative care să meargă mîna în mîna cu practica revoluționară. În condițiile societății socialiste, pentru formarea în masă a conștiinței comuniste a oamenilor „este necesară o transformare în masă a oamenilor, care nu este posibilă decît în practică, în revoluție“.

În acțiunea revoluționară apare evident faptul că educația nu poate fi privită în nici un caz ca un element spontan, generat mecanic de societate. „Teoria — se precizează în «Teze asupra lui Feuerbach» — care afirmă că oamenii sînt produsul împrejurărilor și ai educației, și că, așadar, oamenii modificați sînt produsele altor împrejurări și ai unei educații modificate, uită că împrejurările sînt modificate tocmai de oameni și că educatorul însuși trebuie să fie educat“.

5. Încheiem aceste considerații cu sublinierea rolului conducător al educației. În formarea omului aceasta este o lege. Nu trebuie să socotim însă că educația este un factor independent de ceilalți. Cei trei factori care concură la formarea omului (ereditatea, mediul și educația), nu operează izolat. Acțiunea lor se împletește într-un tot și trebuie privită ca atare.

În adevăr, din momentul desprinderii lui din animalitate, omul nu s-a mai supus mediului, în măsura în care o fac celelalte ființe de pe pămînt. I s-a opus, din contră, tot mai mult, după cum s-a opus propriei sale naturi, eredității sale. Mediului i se opune, ori de cîte ori nevoile i-o cer, transformîndu-l conform cu aceste nevoi. Treptat, ideile, care oglindesc nevoile, au fost sintetizate într-un scop cuprinzător tot mai înalt, ajungînd să aibă un rol covîrșitor în viața omului. În formarea omului, scopul conștient, clarificat și precizat pe fondul conștiinței sociale este însuși scopul educației. Mai precis, scopul educației este determinat de viața socială, în lumina sistemului de idei, a ideologiei care reflectă această viață.

Unii pedagogi socotesc neintemeiată luarea în considerare a relației educație-ideologie (chiar o combat cu înverșunare), dar vorbesc bucuros de „o filosofie a educației parte integrantă a filosofiei generale” (7, p. 14). Sau identifică educația cu filosofia reducându-i acesteia sfera, așa cum o face înțelepciunea populară. Ceea ce dă însă ideologia procesului educativ este esențialul. Ea dă scopul educației într-un cadru social-istoric dat. Condițiile și scopul educației au un caracter obiectiv.

De aici trebuie să tragem și o concluzie. Fiind un proces obiectiv, procesul educativ își are și el, ca orice existență obiectivă, legitatea sa, logica sa. Așa cum a arătat cu multă pătrundere Makarenko, logica pedagogică este o logică dialectică prin excelență și anume o logică a scopului educativ (11, pp. 79—80). Mijloacele educative nu le găsim de-a gata, din cercetarea faptelor. Nici o știință particulară nu ne poate arăta mijloacele pe care să le alegem și pe care să le lăsăm de o parte. Mijloacele educative se aleg întotdeauna în funcție de scop.

Cum trebuie să interpretăm, în lumina acestor idei, teza marxistă după care omul s-a format și se formează în procesul muncii? Nu cumva această teză contrazice ideea necesității unui scop conștient și deci a unei ideologii educative? Trebuie să facem o anumită deosebire între munca productivă și cea de învățămînt, deși în esența lor nu se deosebesc. Munca de producție are drept scop producția însăși; munca de învățatură (educație) are un scop special: formarea, „producerea” omului. În producție, în general, transformînd materia, omul se transformă pe el însuși, fără să-și dea seama; scopul direct pe care-l urmărește el nu este educația. În educație, scopul direct și principal este transformarea omului. Pedagogia științifică nu opune munca productivă muncii educative, ci le vede în interacțiunea și interdependența lor.

Educația — practica educativă — se poate găsi uneori în contradicție cu o stare de lucruri oarecare, chiar cu unele forme de muncă. Ea se poate găsi în contradicție cu mediul însuși sau cu o latură a lui. În statul socialist asemenea contradicții nu pot principial să existe. Neexistența claselor antagoniste creează premise pentru o educație în concordanță atît cu interesele individuale, cît și cu cele sociale.

Pedagogia socialistă, pedagogia care are la bază ideologia clasei muncitoare, este o pedagogie deschis partinică, tocmai pentru că admite deschis aceste adevăruri. Pedagogia care are la bază ideologia clasei muncitoare este apoi și pedagogia care îndreptățește cel mai sănătos optimism. Optimismul ei este justificat nu numai de dorință, ci și de fapte. Makarenko ne-a arătat ce trebuie să însemne practic acest optimism, în cadrul procesului de educație comunistă. El ne mărturisește că, în activitatea sa, a pornit întotdeauna de la o ipoteză optimistă, dusă pînă la risc. Ţelul înalt justifică în adevăr riscuri cît de mari.

Optimismul exprimă o atitudine de încredere în viață, în rosturile și ţelurile spre care se mișcă existența noastră. Optimismul poate fi privit însă, fie ca expresia unei credințe subiective, fie ca decurgînd din cunoașterea vieții și legilor ei — din convingerea că viața poate și trebuie să fie mereu ameliorată de om, pe baza cunoașterii acestor legi. Optimismul nostru pedagogic un astfel de optimism este.

BIBLIOGRAFIE

1. Comenius, I. A., *Didactica Magna*, EDP, București, 1970.
2. Democrit, *Doctrines Philosophiques et réflexions morales*, Paris, 1928.
3. *Din istoria gândirii pedagogice universale. Antologie* (sub red. prof. univ. Stanciu Stoian), ESDP, București, 1959.
4. Dimitrescu-Iași, C., *Omul și opera*, București, 1934.
5. Dimitrescu-Iași, C., *Scopul revistei*, în „*Revista de pedagogie*”, nr. 1, 1891.
6. Gulian, C. I., *Sensul vieții în folclorul românesc*, ESPLA, București, 1957.
7. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1946.
8. Kostiuk, K., *Despre corelația dintre educație și dezvoltarea copilului*, în „*Analele româno-sovietice, pedagogie-psihologie*”, nr. 2, 1957.
9. Lenin, V. I., *Caiete filozofice*, ESPLP, București, 1957.
10. Locke, J., *Citeva idei asupra educației* (trad. George Coșbuc), București, 1920.
11. Makarenko, A. S., *Opere pedagogice alese*, vol. I, ESDP, București, 1951.
12. Pavlov, I. P., *Experiența a 20 de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, Edit. Academiei R.P.R., București, 1953.
13. Rădulescu, Ion Eliade, *Citeva cugetări asupra educației publice*, în „*Curier de ambe sexe*”, II și 17 (1838—1840).
14. Schopenhauer, A., *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, 1924.
15. Stoian, Stanciu, *Sociologia și pedagogia satului*, Prometeu, București, 1943.

CAPITOLUL III

PEDAGOGIA: ȘTIINȚA A EDUCAȚIEI

1. ȘTIINȚELE PEDAGOGICE

Etimologic, termenul de pedagogie derivând din gr. „paidagogia” (compus din „pais, paidos” = copil și „agogé” = acțiunea de a conduce) înseamnă „conducerea”, creșterea copilului, accentul punându-se pe aspectul practic și tehnic al acestei științe. Uneori noțiunile „pedagogie” și „educație” nu sînt diferențiate (e cazul întîlnit în literatura pedagogică anglo-americană).

Vom analiza această stare de lucruri pornind de la faptul că științele sociale nu pot fi definite asemeni categoriilor științelor naturii. Bergson observase că: „Inteligența, atît de abilă în a manevra inertul, își dezvăluie neîndemînarea cînd atinge viul”. Categoriile pedagogiei trebuie să țină seama de complexitatea, flexibilitatea și mobilitatea fenomenelor educaționale.

Deschizînd un dicționar pedagogic ne dăm seama de varietatea definițiilor conferite conceptului de pedagogie. Astfel, de exemplu, Durkheim (5), vedea în educație „materia” pedagogiei, care constă în a „reflecta” într-un anume mod asupra fenomenelor educaționale, adică în teorii care sînt „moduri de a concepe educația”, nu moduri de a o „practica”; Debesse (4) susținea că „pedagogia reprezintă aspectul tehnic al educației”. Mialaret (15) cu mai multă precizie afirma că: „Dacă educația și pedagogia reprezintă aspectul practic, respectiv teoretic al unui și aceluiasi proces dinamic uman, ele sînt, prin aceasta, inseparabile”. Mai puțin clar este R. Hubert (10), cînd, întrebîndu-se dacă pedagogia este o știință, o tehnică ori o filosofie practică răspunde că „ansamblul pedagogiei” trebuie conceput ca un edificiu cu mai multe etaje — știință, morală, filosofie, practică, creație estetică, fiind în același timp „știință și reflexie practică, tehnică și artă”. Alți cercetători își imaginează un „arbore” în ramurile căruia sînt concretizate disciplinele care formează sistemul științelor pedagogice.

Există, totuși, un consens general al cercetătorilor cu privire la existența în educație a unui plan practic în formarea generațiilor noi, în vreme ce pedagogia este reflectarea teoretică a acestei practici educaționale. În consecință, între planul teoretic și cel practic al realității educaționale există o relație dinamică și dialectică. Gîndirea pedagogică modernă și contemporană, părăsind concepția idealistă despre educație,

nu mai formulează scopuri subiective, cu caracter normativ, pe care să le încadreze în schema simplistă: educator → influență educativă → educat.

Viziunea idealistă asupra fenomenului educațional în numele căruia se justificau pînă și schilodirile și deformările spirituale ale copilului a fost supusă unei examinări și revizuirii esențiale începînd cu epoca Renașterii. Problema nouă care se punea era de a ști dacă idealul educativ este și poate fi universal valabil și dacă tehnica educației poate consta în a deduce mijloacele de formare dintr-o imagine ideală, arhetipică și generală a omului. Astfel a apărut o nouă viziune asupra educației, impregnată de elemente materialiste și antiplatonice, care se conturează cu Montaigne, se accentuează puternic prin Rousseau și e continuată de materialistii francezi din secolul al XVIII-lea (Diderot, Helvétius), apoi cu Spencer pînă la existențialismul kierkegaardian, în care primul loc nu-l mai deține imaginea unui om desăvîrșit și universal (dimensionat în limitele de clasă ale filosofilor și moraliștilor), ci omul cu existența sa reală, cu pasiunile și înclinările sale firești, cu visurile și năzuințele sale de fericire într-o lume adesea ostilă care îl silește să se înstrăineze de esența sa individuală, naturală și umană. Și Kant observase că omul și omenirea progresează și că acest mare „secret” rezidă în educație.

Educația ca una din funcțiile esențiale ale vieții sociale se realizează în condiții și forme istorice determinate. În acțiunea educativă sînt incluse nenumărate forțe provenind din natură și societate care condiționează modelarea spirituală a generațiilor în succesiunea lor istorică. Influența acestor forțe este permanentă și se resimte în tot cursul vieții omului. „Obiect” de educație nu este numai omul unei anumite vîrste; în orice fază a vieții și în oricare din formele existenței sale el este supus influențelor educaționale. Se pot descoperi astfel valențe educaționale în toate formele conștiinței sociale (politică, morală, știință, drept etc.) lărgind în mod considerabil granițele domeniului de cercetare al științelor pedagogice.

Practica, realitatea educațională cu variatele ei forme de manifestare și cu multiplele ei raporturi spirituale în care se realizează creșterea și dezvoltarea noilor generații, are legități proprii și, cel puțin deocamdată, nu poate fi supusă în întregime unei reglementări stricte și controlabile și nu constituie un simplu cîmp de aplicare a teoriilor pedagogice. Formele organizate ale acțiunii educaționale — reprezentate în principal de instituțiile școlare — care, se presupune, aplică în practică datele pedagogice științifice nu epuizează întreaga gamă a influențelor formatoare, deși ele sînt, în genere, dominante și hotărîtoare.

Știința educației, pedagogia, tinde să descopere legile ce intervin în desfășurarea fenomenelor educaționale pentru ca, treptat, să le poată stăpîni, dirija și planifica în toată amploarea lor. Enunțul nu trebuie luat în sens absolut deoarece nu s-ar putea vorbi de o cunoaștere completă și de coordonarea întregii serii de factori biologici, psihologici și sociologici, de la premisele ereditare la massmedia, care înrîuiesc formarea și dezvoltarea omului, fără să mai ținem seama de formele specifice și caracteristice în care se elaborează experiența socială de către fiecare ins în parte. Pedagogia are, totuși și rolul să elaboreze o teorie generală a educației care să privească formarea și dezvoltarea omului de toate vîrstele, de toate profesiile, prin toate categoriile de instituții

de învățămînt, conturînd linii definite de perspectivă care să ghideze activitatea educatorilor. Folosind judicios procedee științifice, științele pedagogice vor reuși să prospecteze cu din ce în ce mai multă precizie valența educațională a principalilor factori care acționează în formarea umană și socială a personalității.

Amplificarea sferei de forțe formatoare și delimitarea în cadrul conștiinței sociale a fenomenului educațional deschid căi noi și fecunde pentru cercetarea pedagogică; de aici, însă se pot naște și unele confuzii metodologice. Într-adevăr, diversitatea criteriilor utilizate pentru delimitarea dimensiunilor educației constituie o primă dificultate teoretică a științei pedagogice. Descriptiv, dimensiunile educației au fost conturate pe zone: educația în familie, în școală, în organizații de copii și tineret, în instituții de cultură pentru tineret etc. Putem oare postula tot atîtea „pedagogii” cîte zone de influență educațională se pot distinge în mediul social? Putem elabora *stricto sensu* de exemplu, o „pedagogie” a internatului, a taberei de vară, a uzinei, a întreprinderii etc? Nu se pun, în toate aceste zone, aceleași probleme educaționale, dar cu accente, funcțiuni și în condiții deosebite și variabile?

Un alt criteriu, frecvent folosit pentru delimitări metodologice, este cel al școlarizării ce implică criteriul vârstei; astfel, se diferențiază pedagogia antepre-, pre- și școlară (cu subdiviziuni). Avantajul acestei delimitări constă în faptul că separă zona de maximă influență educațională de zonele prin care trece omul în formare, zone avînd alte, sau și alte funcții, alături de cea formativă.

În conexiune cu aceste diferențieri pe temeuri exterioare, „geografice” sau topologice, dimensiunile educației au mai fost conturate și ținînd seama de coordonatele ei interioare și de relația acestora cu principalele forme ale conștiinței sociale: educația etică, ideologică-politică, științifică etc.

În alte scheme, dimensiunile educației au fost stabilite în funcție de principalele aspecte ale dezvoltării personalității: educația fizică, intelectuală, morală etc.

Cea mai acceptată se pare a fi schema care, păstrînd zonele stabilite topologic, ca terenuri de acțiune a forțelor educaționale, și corelînd formele conștiinței sociale cu procesele psihice solicitate preponderent (intelectuale, afective, voluntare), concretizează în *scopul și sarcinile educației intelectuale, politehnice, morale, estetice și fizice dezvoltarea multilaterală, multidimensională sau plenară a personalității umane*.

Odată cu diversificarea criteriilor de definire a domeniului de cercetare al științelor pedagogice și, în consecință, a extinderii domeniului educației pînă la cele mai variate forme de viață socială, se simte necesitatea integrării și a unificării vederilor parțiale într-un sistem logic și coerent, într-o teorie. Aceasta este sarcina dintotdeauna a *pedagogiei generale*, teoretice, al cărei obiect constă în cercetarea problemelor fundamentale ale educației.

Cercetarea fundamentală nu poate fi disociată de cea aplicativă, îndeosebi în cazul științelor care se ocupă cu studiul omului. Totodată însă trebuie reținut faptul că practica pedagogică este mult mai variată și mai bogată în determinări decît influența conștient organizată și reglementată de principii pedagogice ce se desfășoară în instituțiile școlare.

Teoria nu se poate despărți și nici nu poate opri în loc practica pedagogică, dar o poate frâna. Evident că școala rămâne instituția educațională prin excelență; iar influențele neintenționale și adesea aleatorii care se exercită asupra omului scapă adesea controlului direct. În momentul în care pedagogia se orientează spre realitățile vieții școlare cu scopul de a fixa poziția structurală a factorilor educaționali, de a indica tehnica și metodologia adecvată educației multilaterale în lumina principiilor și legilor pedagogice, se conturează ramura aplicată (practică) a acestei științe. Dar *pedagogia aplicată* sau *practică* nu se mărginește numai la viața școlară; ea cuprinde toate zonele educației, definind scopul și procedeele tehnice și metodice capabile să mijlocească atingerea imediată a scopului educațional. În accepția comună, precum și în vederile unor oameni de știință, aceasta ar fi, de fapt, „pedagogia“.

Ordonând sistematic întreaga cunoaștere pedagogică în ceea ce conține esențial și legic, pedagogia generală oglindește în concepte științifice aspectul formării și dezvoltării omului în contextul condițiilor lui de viață. Care este esența și care sînt limitele și posibilitățile educației? Care sînt formele, metodele, căile și mijloacele educației privite din unghiul de vedere al scopului? Care este natura, scopul și care sînt sarcinile educației intelectuale, politehnice, morale, estetice și fizice? Care sînt factorii obiectivi și care cei subiectivi ai educației și cum acționează ei în practica vieții? Pe ce sînt fundamentate scopurile educației? Iată cîteva din problemele specifice pedagogiei generale a căror tratare nu urmărește deservirea imediată a practicii, însă contribuie la dezvăluirea legilor și principiilor care stau la baza acțiunii practice; fără cunoașterea lor, educatorii rămîn în marginile strîmte ale empirismului și rutinei.

Orientarea cercetărilor este totdeauna teoretică și aplicativă, punctul de pornire putîndu-se fixa fie dintr-o direcție, fie din alta. Cine condiționează acest punct de pornire?

O problemă de cercetat apare atît pe planul realității educaționale, cît și pe cel teoretic al științelor pedagogice, în momentul în care fondul existent de cunoștințe științifice este incapabil să soluționeze o necesitate practică sau teoretică. Cum știința nu este o simplă extindere a experienței empirice primare și cum fondul comun de cunoștințe cuprinde și pe cele empirice și pe cele obținute cu metode științifice, în procesul educațional, în care sînt cuprinși toți membrii comunității sociale în diferite forme și relații, este firesc să întîlnim, alături de idei și concepții științifice, și cunoștințe fosile, prejudecăți, opinii subiective etc. Unii oameni de știință critică pedagogia pentru insuficiențele și dificultățile ei actuale, dar credem că o știință își justifică funcția socială în primul rînd prin ceea ce a făcut și face, nu prin aceea ce n-a făcut sau n-a putut face pînă în prezent.

Pedagogia teoretică definește conceptele fundamentale și bazele axiomatiche ale educației — diferențiîndu-le de falsele opinii, credințe și convingeri — pentru a oferi temeuri științifice activității educaționale. Însă, educația ca tehnologie sau „inginerie“ a formării integrale și armonioase a omului necesită îndeosebi cercetări cu caracter aplicativ sau aplicativ-operațional (de rezolvare a problemelor practice pentru care nu există soluții și apoi de utilizare a adevărurilor noi în proiectarea și organizarea optimă a procesului educațional). Cercetarea teo-

retică fundamentală răspunde întrebării „ce“? și „de ce“?, iar cea aplicativ-operațională întrebării „cum“? Am putea considera că adevărurile pedagogiei generale — teoretice — au trăsătura caracteristică legilor pedagogice, iar adevărurile aplicativ-operaționale au caracter de normă obiectivă, nefiind însă derivate, întotdeauna, dintr-o lege pedagogică științific formulată.

Cercetările operaționale, care stau la baza progresului uimitor al tehnologiilor industriale contemporane, au fost transpuse destul de recent (de prin anii 1948—1950) în domeniul educațional. O cercetare operațională (care mai poartă și denumirea de „cercetare — dezvoltare“) urmărește să „furnizeze o ilustrare cantitativă a elementelor esențiale ce constituie o operație dată și a factorilor care influențează asupra rezultatului și să dea, astfel, o bază solidă deciziilor ce urmează a fi luate“ (11, p. 31). Pe plan pedagogic acest tip de cercetare presupune studierea și prospectarea stării de fapt dintr-un tip de instituție școlară pentru a descoperi în limitele acestei stări, modalitățile de aplicare a unui nou adevăr pedagogic sau a unui sistem educațional ameliorat; în al doilea rând, stabilirea căilor sau a soluțiilor de aplicare, a măsurilor și programelor corespunzătoare și, în al treilea rând, verificarea și evaluarea eficienței măsurilor și programelor de aplicare stabilite. Iată, de exemplu, o problemă esențială care se cere studiată din perspectiva operațională: care sînt posibilitățile de introducere a noilor mijloace didactice audiovizuale în procesul de învățămînt și ce rezultate se pot obține prin utilizarea lor în comparație cu formele tradiționale de predare? Unde sînt limitele acestor mijloace tradiționale pentru ca nu cumva să cădem din tirania verbalismului în cea a imaginilor atrăgătoare și superficiale, care dispensează elevul de efortul creator al gândirii și imaginației? Un adevăr, verificat operațional în realitatea educațională, va fi apoi difuzat printr-o instruire corespunzătoare a întregului personal didactic. Sfera de cercetare a științelor pedagogice nu se reduce, firește, la viața școlară; însă școala, a cărei funcție dominantă este formarea noilor generații la vîrsta maximei receptivități a influențelor educaționale și structurarea dimensiunilor majore ale personalității (conștiința științifică, etică, politică, estetică) prin introceptarea valorilor constructive ale culturii, este și va rămîne domeniul privilegiat al cercetării pedagogice teoretice și aplicativ-operaționale pentru că ea reprezintă, din toate timpurile, cea mai vastă experiență educațională a umanității.

Legile obiective care acționează procesele educaționale se descoperă așadar prin cercetări științifice. Aceste legi se oglindesc, fără îndoială, cel puțin în unele din principiile și normele care orientează activitatea practică. Caracterul de necesitate al principiilor și normelor didactice, al principiilor și normelor educației socialiste — intelectuale, politehnice, etice, estetice și fizice — este însă, repetăm, condiționat de timpul și spațiul spiritual-istoric în care se situează omul și comunitatea socială.

Fiind o știință de sinteză și integrare, în definirea obiectivelor și sarcinilor educației, pedagogia, face apel și la filosofie și la etică, în parte și la estetică, iar în precizarea tehnicii și a tehnologiei educaționale ea se sprijină pe datele biologiei, fiziologiei activității nervoase superioare și îndeosebi ale psihologiei. Biologia educației, psihologia educației și sociologia educației (sau biologia pedagogică, psihologia pe-

dagogică, sociologia pedagogică) se ocupă, în esență, de condiționările biologice, psihologice și, respectiv sociologice ale proceselor educaționale; în alți termeni, de contribuția deosebită a cunoștințelor științifice de biologie, psihologie și sociologie la elucidarea atât a problemelor privind concretizarea idealului și scopurilor educației, cât, mai ales, a celor de metodologie și tehnologie pedagogică, trăsând unghiuri de vedere și perspective noi și fecunde pentru cercetări interdisciplinare.

Este evident că formarea spiritului de observație, dezvoltarea gândirii și a concepției științifice despre lume, a sentimentelor superioare, a trăsăturilor de voință și caracter, precum și a formelor de comportare civilizată etc. nu pot fi explicate și dirijate decât prin continua raportare a acestor procese educaționale la mecanismele psihobiologice și la condiționările sociologice care le mijlocesc. Frontierele dintre biopsihosociologic și pedagogic sînt artificiale pentru că, în realitate, există un singur proces formator la care participă organic corelate elemente biopsihosociologice și pedagogice, de unde dificultatea de a le separa și de a stabili contribuția relativă a fiecăruia din aceste elemente.

Elaborarea materialului colectat în cercetările pedagogice implică utilizarea statisticii matematice, iar din necesitatea transpunerii fenomenului educațional în termenii ciberneticii s-a născut pedagogia cibernetică. Aplicarea „spiritului” ciberneticii în științele pedagogice aduce un spor de lumină asupra desfășurării mecanismelor interioare și exterioare capabile să realizeze obiectivele educaționale, precum și asupra problemei esențiale a relației — pozitive și negative — dintre stimulul pedagogic și efectul său pe diversele planuri de dirijare a acțiunii educaționale.

În ceea ce privește *pedagogia*, ea poate fi definită ca *știința care studiază esența, scopul, conținutul, metodele și formele de organizare ale acțiunii educaționale*. Deși poate defini noțiuni și descoperi legi cu caracter general, pedagogia nu se ocupă de educație ca fenomen care ar putea fi izolat de ființa reală a unei societăți istoricește date. Caracteristic e și faptul că, astăzi, se atribuie pedagogiei și trăsături naționale. „Există un tip de educație francez, altul german, altul englez, etc. pentru că pedagogia, într-o anumită măsură trebuie să se acomodeze cu înclinațiile, tradițiile, istoria, resursele fiecărui grup etnic” (13, p. 141). „O observație făcută adesea cu privire la istoria pedagogiei moderne este aceea că autorii dezvăluie aproape întotdeauna în lucrările lor pecetea naționalității. Ei sînt niște oglinzi ale civilizației și culturii popoarelor cărora le aparțin” (13, p. 141).

Datorită mării diversități și complexități a fenomenelor educaționale, pedagogia s-a cristalizat, în dezvoltarea sa istorică, într-o serie de ramuri sau discipline, care, în ansamblul lor, constituie *sistemul științelor pedagogice*.

Disciplina *pedagogiei generale* se ocupă de legile, principiile și normele care dirijează fenomenele educaționale, în toate zonele sau domeniile în care acestea se manifestă.

Prin diferențierea zonelor sau domeniilor de manifestare ale fenomenelor educaționale se distinge în primul rînd imensa zonă reprezentată de educația școlară. De această educație se ocupă *pedagogia școlară*. În cadrul acestei pedagogii se diferențiază apoi atîtea discipline cîte etape de dezvoltare școlară se stabilesc în evoluția ontogenetică a copilului. Astfel, s-a conturat o *pedagogie antepreșcolară*, o *pedagogie*

preșcolară și o pedagogie școlară cu subdiviziunile cunoscute — *pedagogia vârstei școlare mici*, a *vârstei școlare mijlocii* și a celei *școlare mari* (ultimele două corespunzând preadolescenței și adolescenței). Pedagogia școlară tinde să se constituie într-o *metodologie* și *tehnologie didactică* sau, pe scurt, *didactică*, având semnificația cuprinzătoare pe care i-o atribuie Comenius.

Este pe punctul de a se construi și o *pedagogie a învățămîntului superior* preocupată de studiul și strategia educațională în vederea rezolvării unor probleme care nu se pun la nivelurile anterioare ale dezvoltării școlare, deși legile generale ale educației rămîn și aici valabile.

O altă disciplină esențială, care a contribuit la constituirea pedagogiei ca știință este *istoria pedagogiei* sau *pedagogia istorică*. Această ramură a științelor pedagogice se ocupă de apariția și dezvoltarea ideilor și a concepțiilor pedagogice, precum și a instituțiilor educaționale.

Accentul în istoria pedagogiei se pune îndeosebi pe istoria concepțiilor pedagogice considerate ca factori care explică și dirijează fenomenele educaționale. Important este însă de a evalua modul în care ideile și concepțiile pedagogice au izvorît din și au fost realizate în realitatea educațională și în practica școlară. O istorie științifică a pedagogiei implică nu numai studiul genezei și evoluției ideilor și doctrinelor, ci și al practicii educaționale, evidențiindu-se strînsa lor dependență și condiționare de către existența socială.

O altă disciplină, *pedagogia specială* sau, poate impropriu, denumită, *defectologia* se ocupă de formele educaționale adecvate copiilor cu deficiențe senzoriale de vîz, de auz și celor cu întîrziere mentală și defecte de structură psihică și neurologică. Pedagogia nevăzătorilor poartă denumirea de *tiflopedagogie*, cea a surzilor de *surdopedagogie*, iar cea care se ocupă de deficiențele mentale propriu-zise, de întîrziată mental, *oligofrenopedagogie*, avînd mai multe subdiviziuni.

Se constituie, de asemenea, *pedagogia educației familiale*, *pedagogia educației în organizațiile de copii și tineret* etc.

Azi se promovează din ce în ce mai mult *pedagogia educației permanente* izvorînd pe de o parte din tendința de autoformare și auto-dezvoltare a omului (fără a se limita doar la faza adultă la care se referea la început), iar pe de altă parte din necesitatea acestuia de a se acomoda cerințelor din ce în ce mai mari ale vieții sociale. În cadrul educației permanente, care caută să elimine pericolele automatizării și diviziunii excesive a muncii și să organizeze rațional și activ timpul liber al muncitorului, să coordoneze mijloacele informației științifice și creației artistice de masă, asigurînd distribuirea judicioasă a bunurilor culturale, s-a definit de acum mai clar și domeniul educației adulților căruia îi corespunde constituirea unei noi discipline pedagogice, anume *andragogia*.

Se întîlnesc și alte criterii de diferențiere a disciplinelor grupate în sistemul științelor pedagogice. Astfel, după metoda principală utilizată în cercetările pedagogice, se vorbește de *pedagogia experimentală* și de cea *comparată*.

Pedagogia experimentală tinde să întemeieze științele pedagogice pe cercetarea fenomenelor educaționale cu ajutorul metodei experimentale. Sfera acestei discipline este limitată — bineînțeles, la domeniile la care poate fi utilizată această metodă care necesită observații sistematice în situații anume create și provocate pornind de la o ipoteză de so-

luționare a problemei urmărite și obținind date controlabile și susceptibile de tratare statistică.

Pedagogia comparată are ca obiect cercetarea comparativă a sistemelor naționale de educație și învățământ considerate fie în ansamblu, fie în aspectele lor mai relevante, ca: structura sistemelor de învățământ, planurile și programele școlare, metodele instruirii și educării din diferite țări etc. Cercetările de pedagogie comparată au trecut de la studiile inițiale cu caracter descriptiv la cele explicative și prospective care încearcă să sesizeze prin analiza comparativă a sistemelor de educație și învățământ de azi tendințele și direcțiile de dezvoltare viitoare ale acestora, oferind factorilor de decizie elemente necesare elaborării „strategiilor” pedagogice.

De asemenea, trebuie menționată *pedagogia socială* care studiază influența relațiilor sociale și a valorilor culturale asupra dezvoltării omului, subliniind funcția formatoare a societății.

Adjectivele calificative ce însoțesc termenul de pedagogie și care scot în evidență varietatea criteriilor de definire a disciplinelor pedagogice nu se opresc aici. În *Dicționar de pedagogie* (E.D.P., București, 1979, p. 324 ș.u.) apar nu mai puțin de 79 „ramuri”, „orientări” și „trepte de dezvoltare” ale pedagogiei.

În sistemul științelor pedagogice sînt cuprinse și ramuri cu caracter *interdisciplinar* al căror obiect îl constituie aria problemelor comune cu științele limitrofe, sau mai precis, implicațiile datelor acestor științe în elaborarea „strategiei” și „tacticii” pedagogice: *biologia pedagogică*, *psihologia pedagogică*, *sociologia pedagogică* și *antropologia pedagogică*. Pentru desemnarea acestora se folosesc și termenii: *biologia educației*, *psihologia educației*, *sociologia educației* și *antropologia educației* (îndeosebi în literatura anglo-americană).

Biologia pedagogică studiază trăsăturile caracteristice fenomenelor de la confluența educaționalului cu biologicul: se conturează aici probleme privind temeliile și posibilitățile biologice de transformare a omului, — premise de o deosebită valoare pentru știința educației.

Psihologia pedagogică se ocupă cu studiul proceselor ce se ivesc la granița domeniului educațional cu cel psihic, determinînd strînsa relație dintre condiționarea psihologică și acțiunea educațională în formarea și dezvoltarea omului. S-a afirmat că „psihologia este pentru pedagog ceea ce este matematica pentru fizician” (12, p. 112).

Sociologia pedagogică are ca obiect problematica educațională a contactului individualității umane cu valorile spirituale ale comunității și mai cu seamă cu acțiunea formatoare a relațiilor sociale.

Unii cercetători, de exemplu J. Derbolav (cf. 9), afirmă că, îngemănate, *biopedagogia*, *psihopedagogia* și *sociopedagogia* constituie *pedagogia antropologică* sau știința educației în sens larg. În opinia acestora practica sau realitatea educațională reprezintă devenirea omului prin creștere, maturizare, îngrijire și autorealizare. Procesul educațional este privit ca „autorealizare a individului” (9, p. 13), iar știința educației drept „forma reflexivă a conștiinței responsabilității educaționale” (9, p. 7), educația fiind, cum a definit-o și Pestalozzi, „sprijinirea efortului personal” („Hilfe zur Selbsthilfe”).

Responsabilitatea sau datoria pedagogică are ca principiu formal al motivării sale o formulare exprimabilă în termenii imperativului categoric, relevîndu-se astfel din nou caracterul axiologic al formării

umane: „Educă în așa fel încît în fiecare act pedagogic să fi folositor autorealizării posibile a elevului tău“ (9, p. 24). Cercul „posibilităților“ este determinat și limitat de dispozițiile educatului („homo educandus“) — anume constituția corporală și nivelul de maturizare, temperamentul, dotațiile și educabilitatea; mediul fizic, cel social și cel cultural apropiat, ordinea instituțională și normele de la sine înțelese ale situației istorice și, în fine, de orizontul spiritual și moral al personalității educatorului. Toate acestea nu sînt „mărimi“ neschimbătoare.

2. FUNCȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘI CONFIGURAȚIA ACȚIUNII EDUCATIONALE

Învățarea este mecanismul psihologic fundamental al acțiunii educaționale. Cunoașterea acestui mecanism ne deschide perspectiva înțelegerii „situației“ de învățare pedagogică și a stabilirii relațiilor educaționale configurate.

a) *Situația de învățare.* Procesul de dobîndire și integrare a noilor modalități de comportare — prin schimbarea formelor vechi sau apariția de noi forme — se sprijină pe întreita funcțiune a dimensiunii cunoașterii, emotivității și activității individuale. Problema crucială nu constă în a ști dacă învățarea este asociație sau inferență, condiționare sau extindere de semnificații și înțelesuri la situații noi, ci de a arăta mărimea și natura factorilor cognitivi și conativi care participă la geneza și structurarea noilor forme de comportare.

Dezechilibrul dinamic al raporturilor și schimburilor dintre individualitate și mediu, rezultînd din lipsa unor tipare comportamentale capabile să facă față unor situații noi, este condiția primordială care mobilizează dimensiunile funcționale ale organismului în vederea reajustării echilibrante a acestuia la condițiile umane de viață, de unde derivă necesitatea biologică a *învățării*, a dobîndirii unor forme de comportare în stare să restabilească echilibrarea sau acomodarea organismului cu și la situațiile mediului. Dezechilibrul, tensiunea interioară stă astfel la originea necesității de învățare, care pe plan subiectiv se trăiește ca *motiv*, iar pe plan obiectiv (exterior) devine *imbold*. Pentru înlăturarea aceleiași tensiuni interioare există o nesfîrșită gamă de reacții, priceperi, deprinderi etc. de la copil la adult și de la omul primitiv la omul civilizat de azi.

Întreaga dinamică a învățării, orientată de vectorul motivațional ne apare ca o întregire a unei configurații deschise, a unui gol psihic care se umple treptat — prin explorare, eliminare, exercițiu, inferență etc. — formînd reacții distincte pentru acomodarea organismului la situațiile mediului ambiant. Motivarea — proiectată apoi în dorințe, aspirații, idealuri de viață — reprezintă izvorul nesecat al activităților umane.

Cu cît motivele (aspirații, idealuri etc.) sînt mai mari și mai greu de realizat, cu atît tensiunea interioară este mai accentuată: una este trecerea unui examen decisiv pentru viață și alta aplecarea asupra unei lecții lipsită de orice atracție. Desfășurarea procesului este, de asemenea, variabilă de la situație la situație — de unde dificultatea stabilirii unor norme generale privitoare la exercițiu, condiționare, explorare, extinderea semnificațiilor etc. Dinamica învățării se calibrează apoi

potrivit situațiilor în care se desfășoară. Problemele de tipul „labirint”, de exemplu, la care utilizarea experienței anterioare este imperceptibilă, nu pot fi puse pe același plan cu cele ale căror date sînt cuprinse în câmpul perceptiv și necesită doar manevrarea lor.

Procesul învățării poate începe așadar cu „explorarea” cîmpului perceptiv, ori cu „inferența”, spre a continua prin „eliminarea”, „condiționare”, „încercare și eroare” etc. fără a putea fi însă redus total la una sau alta din aceste componente. Se pare că, pe deasupra diversității funcționale, generate de natura variabilă a situațiilor și experienței anterioare, fiecare individualitate își formează o dispoziție proprie de învățare; în consecință, unii învață mai mult „inferențial” căutînd să prindă sensul și semnificația lucrurilor de asimilat, alții învață mai frecvent prin „încercare-eroare”, pentru ca o altă categorie să atingă în cele din urmă, forma superioară în care tehnica însăși a învățării devine conștientizată (a învăța cum se învață). Neîndoielnic că în dezvoltarea mecanismelor învățării joacă un rol deosebit și vîrsta.

Variația și discontinuitatea factorilor învățării este unul din argumentele care zdruncină încercarea de a reduce acest complicat proces la un numitor comun. Prin învățare se dobîndesc nu numai cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale; se „învață” și dorințele, interesele, sentimentele etc.

Concepția dinamică și integrativă cu privire la procesul învățării analizat comportamental la nivelul psihopedagogic este din ce în ce mai mult confirmată de studiile și cercetările contemporane. De exemplu, Fr. Winnefeld (9) consideră omul ca o „esență care învață”, susținînd că învățarea constituie nucleul central al devenirii persoanei umane, — cea ce înseamnă că dezvoltarea teoriei învățării este posibilă pe mai departe numai în strînsă legătură cu teoria personalității. Orice formă de învățare implică o formare sau transformare de trăsături personale.

Totodată, cercetările contemporane relevă preocuparea de a neglija efectele și de a accentua comportarea individuală în „situația” de învățare naturală sau pedagogică. Această preocupare, stimulată de vederile configuraționiste („gestaltiste”) se întîlnește la Lewin, Blair, Jones, Simpson, Koehler, Okón, Winnefeld ș.a., putînd fi sintetizată în ideea că învățarea este o formă de modificare a formelor de comportare și realizare, survenită în cursul experienței, care are și un caracter anticipator (Plessner), fiind durabilă și acționînd în viitor.

În genere, modificările produse de învățare tind, pozitiv, să promoveze în viață valorile științifice, etice, estetice etc. însă nu este exclusă nici probabilitatea de a învăța și lucruri false și chiar dăunătoare, fără nici o tangență cu lumea valorilor.

Deși există fenomene de maturizare care depind de anumite procese de învățare anterioară, învățarea se diferențiază de maturizare, care cuprinde acele fenomene evolutive ce nu pot fi raportate nemijlocit la stimuli specifici de mediu.

În dezvoltarea omului se întîlnesc zone fecunde înăuntrul cărora „cea mai ușoară stimulare poate provoca noul” (Ch. Bühler). Suprasolicitățile sînt mai periculoase pentru cei tineri decît pentru maturi, deoarece „funcțiile în devenire” sînt mai labile decît cele maturizate, iar stimularea prematură în sfera intelectuală este din punct de vedere evolutiv (pedagogic) de o valoare îndoielnică. Nu mai puțin îndoielnică este și încercarea de a întemeia măsurile pedagogice pe fondul maturizării,

Întrucît acest fond depinde, la copiii mai mari, de procesele premergătoare de învățare.

În situația sau „spațiul” de învățare (Winnefeld, Lewin) desfășurarea acțiunii se poate izbi de obstacole, cel ce acționează întîlnind („experiențiind”, trăind) o rezistență. Rezistența poate fi învinsă prin folosirea unor mijloace adecvate, iar experiența unei atare desfășurări a acțiunii va fi încorporată în structura personalității în așa fel încît acțiunile ulterioare vor putea fi influențate de această schimbare structurală.

Cînd rezistența este prea mare sau tensiunea impulsului spre acțiune prea mică, se formează căi noi pentru a învinge rezistența și a ieși din starea de tensiune; în acest caz, potrivit structurii „cîmpului interior sau exterior” al persoanei, se poate folosi un mijloc care nu realizează apropierea de scop, creînd o stare de frustrare în care persoana poate trece la agresiune, resemnare sau la încercarea de a ieși din „configurație”. Din punct de vedere grafic (15, p. 311), cele două situații apar astfel:

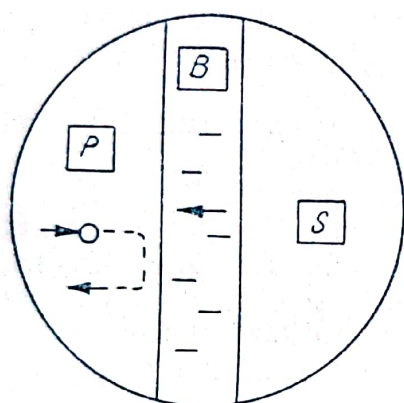


Fig. 3

Situație de frustrare

P = persoană

B = barieră

S = scop

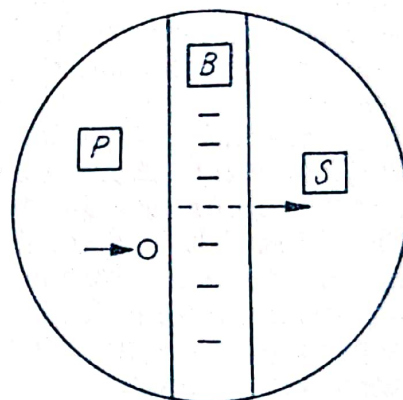


Fig. 4

Situație de învățare

(Tulburare de echilibru + tensiunea ridicată în ambele situații)

Responsabilitatea umană și etică a oricărei acțiuni pedagogice implică în mod necesar eliminarea pericolului de trecere din situația de învățare în cea de frustrare.

Winnefeld, analizînd configurația de bază a situației pedagogice de învățare, diferențiază procesul „natural de învățare” de cîmpul pedagogic configurat care este mai dinainte prevăzut și dozat. În învățarea „naturală”, fără prezența vreunui factor educațional ne însușim o mulțime de fenomene reale cvasiinconștient fără să le căutăm și fără să dorim să le asimilăm.

Starea de impuls, care apare de la sine în procesul natural de învățare trebuie de cele mai multe ori creată cu grijă în situațiile pedagogice prin îmbinarea verigii intereselor școlare cu interesele și trebuințele naturale ale elevilor.

Motivarea stă în centrul acțiunii pedagogice, servind învingerii rezistențelor care stau în fața atingerii scopului. Factorii motivaționali-propulsivi (trebuințe, motive, atitudini, etc.), exceptînd trebuințele fiziologice fundamentale de conservare a organismului, se definesc prin învățare. Nucleul teoriei învățării îl constituie așadar deșteptarea motive-

lor și stimularea acțiunii (îndreptate spre scop) cu ajutorul unor situații atractive. Orientarea propulsivă către scopul de atins se realizează cu ajutorul unor sarcini concrete adecvate care trezesc nemijlocit în elev forța pentru îndeplinirea lor (W. Metzger).

Winnefeld remarcă judicios că stimularea acțiunii pentru realizarea scopului prin intermediul unor situații de constrângere (fizică sau socială), precum și în „situații conflictuale dirijate“ (de dezaprobare) sînt mijloace discutabile și străine de semnificația pozitivă a actului pedagogic; poate că asemenea „forțe“ acționează pe nivelurile cele mai de jos ale învățării și în dresură unde nu se poate renunța cu totul la ele. Pedepsa, de exemplu, produce uneori reacții paradoxale, cum ar fi „întărirea“ unei atitudini negative. Or, în configurația pedagogică, starea motivațională se creează prin situații care reprezintă o „atracție“ a scopului — atracție generată de stimularea acțiunii inițiate de elev și „identificarea“ celui ce învață cu conținutul învățării.

În raporturile pedagogice pozitive acționează „legea conducerii indirecte“ și „pedagogia ocolului“ (Winnefeld) în sensul că decisivă este forța care se propagă „indirect“ nu „direct“. Această forță educațională apare în momentul în care educatorul și educatul se bucură de încredere reciprocă, mișcîndu-se amîndoi pe același plan și supunîndu-se deopotrivă „autorității“ conținutului obiectiv al valorilor. Un astfel de „cîmp pedagogic“ nu este totuși lipsit de tensiune, dar sînt înlăturate tensiunile de ordin afectiv și social. Este preferabilă „învățarea într-un cîmp (situație, *n.n.*) fără tensiune“ (Guyer, Roth), căci eficiența învățării crește în „cîmpul“ pedagogic cu tensiuni slabe. Starea de relativ echilibru în care se găsește individualitatea în ceea ce privește nivelul trebuințelor inferioare sau al impulsurilor de pe planul organofiziologic favorizează procesul de învățare deoarece potrivit „legii ierarhiei trebuințelor“ (Maslow) nu poți învăța cu succes cînd ești, de exemplu, înfometat.

În general, starea de trebuință educațională sau de înclinare spre învățare se poate deștepta prin fixarea unor scopuri (obiective) care intră și sînt realizabile în spațiul de acțiune a celor ce învață în așa fel încît să fie încorporate eului propriu și să nu apară ca venind din partea educatorului.

Winnefeld încearcă să sistematizeze varietatea situațiilor pedagogice de învățare în cîteva structuri tipice, concepute în funcție de poziția educatorului și educatului în „cîmpul tensional“ al acestor situații și de raportul lor față de conținutul învățării. Tipologia sa cuprinde șase asemenea structuri tipice, la analiza cărora nu ne oprim fiindcă nu evidențiază raporturile calitative și funcțional operante dintre diferitele componente ale situației de învățare. Alte tipologii de acest gen încearcă să stabilească relațiile de comunicare „profesor-elev“ în situația pedagogică propriu-zisă.

Astfel, un tip de relație dintre elev și profesor este cel reprezentat de comunicarea unilaterală numai dinspre profesor spre fiecare elev în parte, nu și invers — de la elevi spre profesor. Al doilea tip s-ar caracteriza printr-o comunicare bilaterală de la profesor la elevi și de la elevi la profesor, iar în cazul celui de-al treilea tip, comunicării bilaterale i se adaugă posibilitatea elevilor de a comunica între ei. Relația optimală, de cea mai mare eficacitate, constă în situarea profesorului ca membru al grupului (clasei) care permite comunicarea bilaterală între

toți membrii grupului și între fiecare dintre aceștia și profesor. Fără îndoială că nici această schemă nu acoperă marea varietate de situații pedagogice, însă relevă poziția eficace a profesorului în cadrul colectivului educațional.

b) *Configurația acțiunii educaționale.* Actul sau acțiunea educațională se desfășoară totdeauna într-un timp și loc dat, iar componentele acestei acțiuni sînt mai mult sau mai puțin configurate într-o situație pedagogică în care „variabilele” sau „parametrii” didactici se echilibrează funcțional în tendința lor de a realiza un anumit scop. Orice acțiune pedagogică implică respectarea intenționată a unor reguli sau norme de comportare în vederea urmăririi conștiente a obiectivului educațional. Bineînțeles că aceasta înseamnă și recunoașterea oricărei alte căi sau posibilități eronate de a acționa.

Variabilele sau parametrii didactici în termenii cărora este posibilă analiza configurației acțiunii educaționale se pot reduce la:

a. (O) Obiectivul (scopul) de realizat care conține idealul, valoarea ideologică normativă, impusă educației de natura orînduirii sociale și de stadiul ei de evoluție culturală.

b. (S) Subiectul educațional (învățător, profesor etc.) factor principal al dirijării acțiunii pedagogice prin transmiterea (predarea) unui conținut corespunzător lui O.

c. (C) Conținutul de cunoștințe, aptitudini și capacități intelectuale, precum și de atitudini etice și estetice transmise de S și asimilate de cel educat pentru a realiza optimal pe O.

d. (E) Educatul, obiectul educației cu bio- psiho- și sociostructura sa individuală care își încorporează C-ul atît prin acțiunea pedagogică a lui S în școală, cît și prin factorii autopropulsori ai autoeducației.

Dirijarea acțiunii educaționale de către S este ancorată într-o concepție metodologică și tehnologică didactică, dobîndită inițial în perioada de formare profesională și apoi verificată de practica sa pedagogică.

Am arătat într-un context anterior că metodologia didactică definește, în genere, principiile, natura și modalitățile de utilizare și aplicare a metodelor și formelor de organizare pedagogică în acțiunea educațională. În timp ce metodologia didactică analizează și evaluează „instrumentele” de formare — de la povestire-narațiune la mașina de învățat —, tehnologia pedagogică se ocupă cu ansamblul de norme, operații, procedee, tehnici necesare realizării obiectivelor educaționale specifice (cutare lecție, în cutare clasă și la cutare materie de învățămînt), precum și de determinarea stadiului educațional al elevilor și de controlul rezultatelor obținute. Bineînțeles că tehnologia didactică implică și condiții materiale ca: TV școlară cu circuit închis, laboratoare de lingvistică, testare psihologică, construcția modulară a școlii etc. Nu există încă un acord deplin al cercetătorilor din domeniul științelor pedagogice cu privire la semnificația conceptului de „tehnologie educațională”.

Analiza acestor variabile sau parametri didactici principali ai configurației acțiunii educaționale reprezintă centrul de referință și convergență al cercetărilor operaționale din orice sector al realității educaționale. Schematic actul sau acțiunea pedagogică constă în dirijarea lui E spre O de către S înzestrat temeinic cu C și cu metodologia și tehnologia corespunzătoare.

Din perspectiva cibernetică, configurația educațională poate fi considerată drept un „sistem” de „comandă” și „control” sau de „pilotare”

cu scopul de a stăpîni și conduce pe *E* prin *S* cu ajutorul lui *C* („recepționat”, „asimilat”) spre *O*. Limbajul cibernetic, utilizat ca mijloc tehnic pentru programarea educației cu ajutorul cercetărilor operaționale va facilita ieșirea pedagogiei din etapa marilor metafore (Skinner) care, deocamdată, înlocuiesc uneori explicația științifică a fenomenelor educaționale.

Dacă educația este concepută ca un astfel de sistem, preocuparea capitală se îndreaptă spre stabilirea echilibrului funcțional optimal între parametrii lui. Căci, un *S* insuficient pregătit (metodologic și tehnologic) de exemplu, va conduce lent și incert pe *E* spre *O*, oricît de bogat ar fi *C*; un *C* oricît de cuprinzător ar fi în planuri, programe și manuale, dacă nu corespunde stadiului de dezvoltare a lui *E* poate fi științific structurat, cu măiestrie, iar didactic cu lipsuri; un *E* departe și necunoscut de *S* se va dezvolta la împlinire fără stimuli adecvați ș.a.m.d. Există, firește și cazuri rare de fenomene compensatoare ca, de exemplu, a unui strălucit animator *S*, care în lipsa unui aparat metodologic și tehnic într-un laborator utilizat, sau în lipsa unui manual de calitate imaginează căi noi și ingenioase prin care *C* este predat și asimilat pozitiv de către *E*. Excepțiile pot confirma, dar nu înlocui regula.

Determinarea parametrilor didactici și descoperirea interrelațiilor ce-i caracterizează dă posibilitatea transpunerii datelor referitoare la elementele lor componente în scări de mărimi susceptibile, cel puțin, unei elaborări matematice elementare. Unele variabile ale configurației educaționale pot fi „măsurate”, iar altele — îndeosebi aspectele calitative fine și stilistice — se pot transpune în scări de evaluare cu toate insuficiențele pe care le pot avea. Sînt cunoscute scările de evaluare cu toate insuficiențele pe care le pot avea. Sînt cunoscute scările de evaluare grafică, numerică, descriptivă etc. în care elementele parametrilor didactici sînt gradate în mărimi de la 1 la 5 de la 1 la 10 sau 100 etc (cf. 7 și 11, p. 50).

Interrelațiile funcționale dintre parametrii didactici — mai ales dintre cei doi parametri de bază *S* și *E* — imprimă integral configurației educaționale un anumit stil. Deși *S* și *E* se găsesc totdeauna sub influența constantă a retroacțiunii reciproce și a retroacțiunii întregului cîmp educațional în care sînt integrați, ei își desfășoară activitatea într-un cadru stilistic educațional cu „tonuri”, forme, reliefuri, proporții specifice. De asemenea forme stilistice stabile se poate vorbi numai în cazul în care configurațiile educaționale sînt integrate mai mult sau mai puțin statornic prin echilibrarea funcțională a componentelor lor.

Ideea „stilului” educațional a apărut mai întîi în încercările de caracterizare sintetică a particularităților unui pedagog (stil rousseauist, pestalozzian etc); apoi s-a transpus pe plan școlar sistemul de conducere statală (stil autoritar, democratic, liberal etc), pentru ca în unele încercări de descriere a stilurilor educaționale — ca de exemplu, cea a lui J. P. Ruppert (9) — să se facă o clasificare a acestora pe temeiul trăsăturilor caracteristice implicate „cîmpului” educațional: unitate, multidimensionalitate, participare, identificare, integrare etc.

În orînduirea socialistă, educatorul nu acționează singur, ci prin intermediul colectivului pedagogic din care face parte, colectiv care imprimă un stil unitar întregii activități educaționale din școală. (Neîndoielnic mai persistă stiluri educaționale unilaterale și depășite în unele medii familiale dezintegrate.) Trăsăturile caracteristice (obiectivitate, îndrăzneală, curaj, blîndețe, respectiv și veridicitate), considerate de unii cercetători drept nuclee ale stilurilor educaționale, au o valență etică

și constituie dimensiuni (caracteriale și temperamentale) ale măiestriei educatorului, care acționează în situații cu configurații de o mare varietate și complexitate.

În școala noastră stilul educațional unitar este generat de respectarea legilor de dezvoltare multilaterală a personalității elevilor, precum și a principiilor și normelor eticii și echității socialiste, derivând din umanismul socialist.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, Editura politică, București, 1979.
2. Ceaușescu, Nicolae, *Umanismul socialist*, Editura politică, București, 1979.
3. Comenius, J. A., *Didactica magna*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.
4. Debesse, M., Mialaret, G. (sub. dir.), *Traité des sciences pédagogiques*, 1, Introduction, PUF, Paris, 1969.
5. Durkheim, E., *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1968.
6. Engels, Fr., *Dialectica naturii*, E.S.L.P., București, 1954.
7. Festinger, L. și Katz, D., *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, ed. a II-a, PUF, Paris, 1973.
8. Foulquié, P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris, 1971.
9. *Handbuch der Psychologie*, Band 10, *Pädagogische Psychologie*, herausg. von H. Hetzer, Verlag Hografe, Göttingen, 1959.
10. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, ed. a 6-a, PUF, Paris, 1965.
11. Landsheere, G. de, *Introduction à la recherche pédagogique*, Colin-Bourrellier, Paris, 1964.
12. Mialaret, G., *Nouvelle pédagogie scientifique*, PUF, Paris, 1954.
13. Planchard, E., *Introducere în pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.
14. Suchodolski, B., *Pädagogik am Scheideweg. Essenz und Existenz*, Europa Verlag, Wien—Frankfurt—Zürich, 1967.
15. Todoran, D., *Individualitate și educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

CAPITOLUL IV

FUNCTIILE ȘI FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

1. FUNCTIILE EDUCAȚIEI

Funcția este „un atribut (sau complex de proprietăți) esențial al unui sistem (sau subsistem), care se exercită în condițiile raportării sale la alte sisteme (sau elemente ale acestora)” (20, p. 111).

În conformitate cu definiția de mai sus a funcției, se pune deci problema dezvoltării naturii acelui atribut al educației care se exercită în condițiile raportării ei la alte sisteme. Iar sistemele la care se raportează educația sînt — cum știm — societatea și individul. Raportarea ei la aceste sisteme are ca trăsătură definitorie tocmai faptul că ea mijlocește într-un mod specific raportul între ele: integrarea individului în societate, în așa fel încît individul, ca urmare a asimilării experienței sociale, a valorilor culturale, să creeze el însuși asemenea valori, care contribuie la dezvoltarea societății.

Funcția fundamentală a educației este deci aceea de a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate și, prin aceasta, în vederea creării premiselor autodeterminării individului ca factor de progres social. Tocmai în vederea exercitării acestei funcții, menite să răspundă unor necesități obiective ale societății și ale individului, s-a constituit educația ca o acțiune socială specializată, parte componentă a practicii sociale. Prin îndeplinirea acestei funcții, ea apare drept „condiția indispensabilă pentru existența și progresul societății date, întrucît reproduce, pe scară lărgită și perfecționată, purtătorul uman al sistemului social, agentul activității sale, adică înzestrează tînăra generație cu capacitățile necesare pentru a începe o activitate socială relativ autonomă și utilă, sau, în cazuri speciale, perfecționează înzestrarea, din anumite motive, insuficientă a adulților” (1, p. 142). Prin educație, în principal, omul trece de la starea de existență pur biologică la aceea de existență socială. Dacă omul ar fi la naștere înzestrat, prin ereditate, cu posibilitățile adultului (pe plan fizic, intelectual și social) nu ar exista educație, spune S. Bernfeld (2). În aceeași ordine de idei, antropologul Margaret Mead ne amintește că, în ceea ce privește procesul devenirii omului ca ființă socială, nu există nici o deosebire între copilul născut într-o mare metropolă și cel născut într-un trib primitiv, întrucît amîn-

doi trebuie să învețe totul. Omul învață, desigur, și prin însuși contactul lui spontan cu diferite aspecte ale experienței sociale, dar mai ales prin instruire, adică prin asimilarea cunoștințelor ca efect al influenței educative organizate și sistematice. Instruirea omului prin educație este principala cale a formării lui. După cum este instruit, așa este și format. Abordînd, din această perspectivă, funcția fundamentală a educației, Jean Piaget aduce precizări deosebit de utile. A considera că lucrul pe care trebuie să-l facă, în principal, educația este să-l pună pe cel educat, prin intermediul informației, în contact cu bunurile culturale, acumulate pînă la un anumit moment, înseamnă a face o greșală care pornește de la faptul că se acceptă implicit ideea că omul este preformat în copil, că dezvoltarea individuală constă, mai ales, în actualizarea facultăților virtuale și că de aceea rolul educației s-ar putea reduce la o simplă instruire. „Este vorba — spune Jean Piaget — numai de a mobila sau de a alimenta facultățile gata făcute și nu de a le forma; ar ajunge, în definitiv, să se acumuleze cunoștințele în memorie, în loc ca școala să fie concepută ca un centru de activități reale și (experimentale) desfășurate în comun, în așa fel ca inteligența logică să se formeze în funcție de acțiunea și de schimbările sociale“ (11, p. 48). Autorul consideră că tocmai această greșală a inspirat „doctrinile școlii tradiționale“ (11, p. 48).

Prin educație, omul este, așadar, informat și format. Este vorba aici, despre unul dintre aspectele importante ale manifestării funcției fundamentale a educației. Informarea constă, în esență, în punerea omului în contact cu diferitele și foarte variatele domenii ale experienței sociale, ale valorilor culturale. Formarea constă, în esență, în a determina la cel educat o atitudine față de realitate cu adevărat reprezentativă pentru ceea ce este valoros și ireductibil original în personalitatea sa și care atitudine se exprimă, în primul rînd, prin creația de noi valori. Atitudinea față de valorile culturale care constituie materia primă a unor noi creații este, evident, condiționată de cunoașterea lor prealabilă. S-ar putea, deci, spune că trei sînt planurile importante, definitorii, ale existenței umane: cunoașterea, munca și valorizarea. Pornind de aci, am putea — de pe o poziție analitică — descompune funcția fundamentală a educației în trei funcții corespunzătoare celor trei planuri ale existenței, mai sus amintite.

a. *Funcția cognitivă*. Condiția sine qua non pentru ca omul să se poată manifesta față de realitate de pe o poziție transformatoare este să cunoască legitatea care guvernează existența și dezvoltarea acesteia. Numai astfel acțiunea sa poate fi eficientă.

Într-adevăr, nu există aspect al procesului de formare a omului în care să nu se impună necesitatea luării în considerare a importantului rol pe care îl are factorul informativ. Scopurile educației intelectuale, morale, estetice etc. țin neîndoiește de domeniul formativului, dar ele nu pot fi atinse fără instrucție, ba chiar fără a se porni de la aceasta. Instrucția străbate ca un fir roșu întregul proces de formare multilaterală a omului, avînd — atunci cînd este raportată la scopul fiecărei laturi a educației — statutul de condiție hotărîtoare a atingerii acestuia. Desigur, ea are un conținut specific determinat de ceea ce constituie esența formativă a fiecărei laturi a educației comuniste. Dar, ea are — la rîndul ei — un scop propriu deosebit de important: introducerea elevu-

lui în universul culturii. „Subordonarea“ informativului față de formativ evocată prin cunoscute formulări cum sînt: „accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt“ și „prioritatea formativului asupra informativului“ — nu este de natură să minimalizeze aportul instrucției la formarea omului, ci dimpotrivă: după felul în care instrucția îl introduce pe elev în lumea culturii creează la acesta o anumită atitudine și o anumită conduită în raport cu aceasta. „Trebuie să raționalizăm instruirea pentru a valorifica educația“ — spune Raymond Buyse (3, p. 60).

Funcția cognitivă a educației rezidă, așadar, în esență, în a-l conduce pe om la cunoaștere și totodată în a-l conduce spre adoptarea unei atitudini proprii, reprezentative pentru el, creatoare, a unei atitudini cu adevărat culturale față de realitate pe baza acestei cunoașteri. Cu alte cuvinte, instrucția este o componentă majoră a atitudinii culturale, dar cultura nu poate fi redusă la existența unei informații, oricît de bogată și de variată ar fi aceasta. „Formarea nu este informare, erudiția nu este cultură“ — afirmă tot Raymond Buyse (3, p. 60). Cultura înseamnă, mai ales, capacitatea de a folosi informația pentru a gîndi, a interpreta, a crea noi valori. Așa cum foarte sugestiv spunea D. Gusti: „procesul de cultură personală constă în încadrarea individului în sfera valorilor culturale ale unui timp și în eliberarea sa din această sferă prin creații de noi valori“ (8, pp. 259—260).

Or, *educația* este, prin însăși natura și funcționalitatea ei, angajată în ambele aspecte ale configurării actului de cultură, a atitudinii culturale: a) contactul cu și eliberarea de ideile primite de la alții și b) capacitatea de a crea idei noi. Mai mult decît atît: educației i se datorează faptul că aceste două aspecte se constituie în unitatea care dă identitatea actului de cultură. Este un adevăr implicit în următoarea sugestivă afirmație: „Cultura generală este esențialul selectat de societate pentru formarea omului întreg, în orice comunitate umană, la nivelul optim de pe linia aspirațiilor sale legitime“ (15, p. 127). Într-adevăr, acest „esențial“ este, pe de o parte, selectat de educație, iar pe de altă parte, transformat într-un bun individual — subiectiv — tot de către educație.

b. *Funcția economică*. Omul își manifestă atitudinea specifică față de mediul în care trăiește acționînd, de pe o poziție transformatoare, asupra acestuia, pe baza cunoașterii lui. Domeniul de importanță vitală atît pentru el, cît și pentru societate, în legătură cu care se pune problema integrării sociale este munca: izvorul tuturor bunurilor materiale și spirituale. Este firesc, deci, ca pregătirea pentru muncă să constituie o componentă de importanță majoră a activității educative. Educația este — cum știm — legată funcțional de praxisul social al ansamblului lui, dar — așa cum arată K. Marx — în primul rînd, de reproducția forței de muncă. „Pentru a modifica natura general umană, în așa mod încît ca să dobîndească îndemînare și iscusință într-o anumită ramură de muncă și să devină forță de muncă dezvoltată și specifică este nevoie de o anumită formare sau educare“ (10, p. 200). Tocmai de aceea „...istoricește, după producție și în strînsă legătură cu ea, educația constituie a doua activitate socială desfășurată de om“ (7, p. 41). Educația „poate fi asemuită procesului de producție, pentru că ...ea participă la formarea principalului element al producției, forța de muncă“ (8, p. 41).

Pregătirea pentru muncă este, în zilele noastre, deosebit de complexă. Ea presupune, în primul rînd, familiarizarea omului cu teoria care guvernează practicile de muncă, adică cu știința. Este știut că la baza disciplinelor tehnice se află cuceririle științelor naturii, că progresul celor dintîi este hotărîtor condiționat de măsura în care realitatea, în ansamblul ei, este din ce în ce mai profund și multilateral cunoscută. În țările socialiste, se acordă o atenție deosebită și îndeplinirii unor sarcini care țin de domeniul formativului în ceea ce acesta are mai semnificativ: atitudinea comunistă față de muncă. Dacă avem în vedere faptul că această atitudine implică, pe lîngă alte însușiri, spiritul novator, creativitatea, preocuparea de a vedea în muncă, în primul rînd, platforma de pe care omul își aduce contribuția la progresul social, se conturează limpede complexitatea educației pentru muncă.

c. *Funcția axiologică*. Omul este o ființă prin excelență valorizatoare. Contactul omului cu realitatea, atitudinea față de ea implică judecată de valoare, apreciere, atribuire de semnificații. Făcînd distincția între „o ordine a naturii” și o „ordine umană și culturală”, prof. D. Todoran spune: „Înțelegerea celei dintîi, nu implică utilizarea criteriilor subiective de evaluare, în vreme ce înțelegerea și explicarea ordinii umane a lucrurilor nu este posibilă fără noțiunea de valoare” (17, p. 3).

Tocmai de aceea, identitatea unui sistem de gîndire pedagogică se definește, în principal, prin sistemul de valori pe care îl afirmă, prin însuși faptul că pornește de la o anumită concepție filosofică cu privire la esența umană. În funcție de toate acestea, educația pe care respectivul sistem o preconizează propune omului criterii cu ajutorul cărora el să poată stabili o ierarhie a valorilor, să atribuie sau nu o valoare superioară anumitor aspecte ale vieții, ale creației. Prin aceasta, omul adoptă o anumită atitudine față de societatea în care trăiește, față de relațiile dintre el și alții și, mai ales, față de el însuși, în sensul că își pune, într-un mod corespunzător acestei atitudini, problema valorii sale din perspectivă socială.

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol, P., *Modelarea acțiunii educaționale*, în: *Fundamenta paedagogiae*, vol. II, E.D.P., București, 1970.
2. Bernfeld, S., *Sisyphé ou les limites de l'éducation*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1957.
3. Cambon J. și colab., *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, E.D.P., București, 1977.
4. Debesse, M., Mialaret, G. (sub dir.), *Traité des sciences pédagogiques*, 1, Introduction, P.U.F., Paris, 1969.
5. * * * *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică română, București, 1969.
6. Faure, E. și ș.a., *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974.
7. Georgescu, F., *Cu privire la determinarea calitativă a educației*, în: *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, E.D.P., București, 1970.
8. Gusti, D., *Pagini alese*, Editura științifică, București.
9. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1959.
10. Marx, K., *Capitalul*, Vol. I, Ed. a 4-a, Editura politică, București, 1960.

11. Piaget, J., *Où va l'éducation*, Denœl — Gauthier, Paris, 1972.
12. Planchard, E., *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain, 1968.
13. Stanciu, I. Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești până în 1900*, E.D.P., București, 1977.
14. Stoian, St., *Cercetarea pedagogică*, Editura politică, București, 1969.
15. Stoian, St., *Educație și societate*, Editura politică, București, 1971.
16. Suchodolski, B., *Pedagogia și marile curente filosofice*, E.D.P., București, f.a.
17. Todoran, D., *Introducere în pedagogie*, Tipografia „Cartea Românească”, Cluj, 1946.
18. Todoran, D., *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 10/1966.
19. Todoran, D., *Dimensiunile pedagogiei*, în: *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, E.D.P., București, 1970.
20. Tudosescu, I., *Structuralitate și sistem*, în: *Filosofie, materialism dialectic și istorie*, E.D.P., București, 1973.

2. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

1. Finalitățile (unei acțiuni, ale unei ființe) constituie „ceea ce” (sensul), spre deosebire de „cum” (mecanismul).

În concepția modernă, semnificația termenului „finalitate” se înru-dește cu aceea a termenului „cauză finală” din filosofia clasică. Ea nu trebuie înțeleasă ca „explicație” — așa cum aceasta este folosită în științele naturii — ci drept „comprehensiune”, noțiune proprie științelor despre om și sociale, ca și filosofiei.

Acțiunea finalistă are caracteristici primare — orientarea către un scop ce are valoare pozitivă pentru individ „în” (și adesea „pentru”) societate, prezența efortului perseverent, utilizarea de metode (cognitive) și mijloace (instrumentale), „ancorarea” în motivații puternice, adaptarea progresivă a individului în vederea atingerii scopului, iar drept caracteristici secundare — conștientizarea ansamblului acțiunii implicată în diferite sfere existențiale, stăpânirea timpului (și duratei) — spațiu, folosirea criteriilor („distilate” din scop) și „a blocului selector”, prin care individul își „filtrează” ideile și interpretează realitatea în lumina lor.

Acțiunea educațională este o acțiune finalistă. Ei îi este proprie o relație conștientă (rațională și voită), mediată de un demers teleologic (orientare întemeiată pe finalități) și de o proiecție cognitivă (explicativă și previzională) între agentul (educatorul) și obiectul acțiunii, în care obiectul (educatul) este și el agent (deci subiect), mai bine zis co-agent împreună cu educatorul, amândoi fiind implicați într-o rețea de raporturi hipercomplexe cu numeroși factori și intervenienți — de variată forță educativă — din mediul social.

2. În literatura de specialitate există unanim acord că finalitățile dețin rolul director și reglator în acțiunea educațională. În numeroasele variante de tipologii ale finalităților pedagogice se pot distinge două niveluri (3).

a) Pe de o parte „finalitățile”, „scopurile”, „obiectivele pe termen lung”, „obiectivele generale” și „obiectivele taxonomice”. Acestea sînt finalități înscrise la un nivel înalt de generalitate, comune tuturor dis-

ciplinelor și programelor de învățămînt. Ele sînt definite fie în forma enunțurilor cu lungă durată de referință („formarea unui cetățean productiv“), fie în forma enunțurilor despre anumite capacități ce au puternică valoare de transfer de la un conținut la altul („dezvoltarea gândirii creatoare a elevului“, „formarea algoritmilor și a priceperii de muncă independentă“).

b) Pe de altă parte „obiectivele specificate“, „de conținut“, „specifice“, „operaționale“ sau „operaționalizate“ etc. Ele sînt proprii unei anumite discipline sau program de instruire, ce definesc o etapă de instruire sau o unitate de conținut (lecție, capitol, curs, an școlar etc.).

În acest capitol vom folosi, pentru a desemna finalitățile educaționale — în funcție de ordinea descrescîndă a complexității și generalității lor — termenii: *ideal*, *scopuri*, *obiective generale*, *obiective taxonomice*, *obiective operaționale*.

3. „Idealul educativ“ — noțiune relativ nouă, introdusă de Fr. Schiller și J. P. Richter, prin analogie cu „idealul rațional“ al lui Kant — este produsul sintezei epocilor culturale precedente în succesiunea lor, succesiune ce se neagă reținînd doar scopul suprem al umanității, al spiritualității (Hegel). Idealul presupune un contrast între realitățile empirice și afirmarea ideii ca ideal, ca și perfectibilitatea ideii (Leibnitz). Interpretarea idealului prin prisma succesiunii și contrastului (ultimul devenind la Marx contradicția dintre idealul educativ legal și idealul de eliberare al umanității în devenirea istorică) implică afirmarea superiorității a „ceea ce trebuie să fie“ (Sollen) asupra „firii“ (Sein) (Fichte).

a) Inseparabil de idealul de personalitate și de idealul de societate, idealul educativ este ținta supremă sau modelul perfect către care tinde educația și fiecare individ în dezvoltarea sa. El nu este opera arbitrară a unui pedagog sau filosof, ci expresia celor mai înalte cerințe sau aspirații ale unei societăți, expresie determinată de structura social-economică, de regimul politic al societății respective și de întreaga istorie a poporului. Idealul educativ nu reprezintă suma idealurilor individuale, ci o esențializare a lor, fiind conștiința educativă a societății (10).

b) Idealul educativ este parte integrantă a Weltanschauung-ului, a concepției despre lume și viață. În contextul unei asemenea înțelegeri, idealul educativ integrează, în unitatea lor, idei majore despre educație intuită ca un întreg și atitudini față de ea. Ideile sînt în acord cu sistemul de valori la care aderă și pentru care trăiește și luptă individul sau grupul social. Ele exercită dinspre viitor o funcție critică asupra educației actuale și, totodată, îndeplinesc o funcție formativă. Atitudinile reflectă atît personalitatea individului și/sau sintalitatea grupului, cît și mediul istoric în care acestea ființează. Ele implică angajarea efectivă, atunci cînd sînt susținute de voință inflexibilă și responsabilitatea față de idei.

Idealul (de societate, de personalitate și educativ) luminează praxisul social și existența individului și a grupului, din zona de esență a acestora. Idealul este un credo. Omul autentic nu acționează pînă nu înțelege și nu crede în ceva. Faptul că omul crede sincer în ceva, îi nutrește spiritul, îi organizează forțele, îl conduce în fața neprevăzutului, îi dă rezistență. Neutralitatea, confuzia, indiferența, scepticismul înăbușe aspirațiile șiucid elanul.

c) Marile teorii și concepții pedagogice se raportează la ideal, potrivit poziției filosofice, ideologico-politice și specificului personalității celor care le-au creat. De pildă, pentru Kant idealul este determinat exclusiv de rațiune. Dilthey, Simmel, Willmann dezvoltă punctul de vedere al pedagogiei clasice — potrivit căreia idealul este transcendent educației existente și are menirea de normă supremă și principiu reglator — și abordează acest concept în sfera largă a filosofiei culturii. În viziunea lui G. G. Antonescu, rolul idealului constă în a cultiva toate forțele care constituie organismul psihofizic al individului și valorile ideale menite să inspire pe cele dintii și să le dea direcție, cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ (2).

Pornind de la faptul că idealul educativ este construit în funcție de ceea ce oamenii consideră a fi esențial în viața lor (acțiunea — „Ce trebuie să facă omul?” sau personalitatea în sine — „Cine trebuie să fie și cum trebuie să trăiască omul?”), B. Suchodolski întreprinde o amplă analiză în istoria gândirii pedagogice și demonstrează că în cuprinsul ei sînt evidente două orientări:

— „Tradiția socratică” cultivată mai ales de Comenius și Rousseau, pentru care esențial este formarea personalității. Omul trebuie să fie cineva, nu numai să facă sau să aibă ceva. Valoarea instrumentală a calității sale reprezintă o valoare suplimentară, dar nu unica și nici cea mai importantă. Calitatea omului influențează tot ceea ce el îndeplinește și este prețioasă în sine, nu ca instrument. Această tradiție, care coincide cu „pedagogia esenței”, supune omul unui ideal exterior (de stat, religios etc.), cerîndu-i să-l realizeze în sine.

— „Tradiția platoniciană” conturează „pedagogia existenței”; ea pune în centrul său pregătirea pentru viață, pe care o apreciază ca avînd un rol determinant asupra modului de a fi al omului, întrucît viața acestuia nu este altceva decît ansamblul efectelor ce decurg dintr-o bună pregătire (21).

„Pedagogia esenței” nu recunoaște legăturile cu viața reală, iar „pedagogia existenței” ignoră idealul. Pentru prima, omul este „pomul din grădină” care dă roade fiindcă este îngrijit și se bucură de lumina soarelui (idealul). Pentru cea de-a doua, omul trebuie încredințat spre modelare unui sculptor sau expus „montajului”, pe o „linie de asamblare”, potrivit unui proiect prestabilit.

Suchodolski cere o pedagogie care să îmbine orientarea spre viața reală cu maximele proprii idealului, să armonizeze individualul cu universalul și să împace individul cu societatea. Cu peste 50 de ani în urmă, C. Rădulescu-Motru susținea același imperativ, subliniind un aspect esențial pe care pedagogul polonez îl trece cu vederea și anume faptul că marile concepții pedagogice dezvăluie spiritul popoarelor (Volkgeist) cărora au aparținut creatorii lor și atunci prin aceasta s-au înscris în universalitate. Cu deosebire ele oglindesc idealul specific popoarelor respective, ceea ce este mai nobil în practica lor educativă și năzuința de a îmbunătăți această practică (19). Din păcate, mulți dintre pedagogii contemporani nu urmează lecția marilor înaintași. Lor li se potrivește dreapta critică făcută de S. Mehedinți: „Pedagogia celui care mușulește mereu prin cărți, fără să aibă intuiția vie a sufletului popular, aceea nu poate fi decît un lucru searbăd, prin urmare nefolositor sau chiar de-a dreptul vătămător. Vrînd sau nevrînd, un astfel de pedagog

fără personalitate se va lipi de tipicul pedagogiei abstracte, care tunde pe toți copiii, din toate țările, cu aceeași foarfecă și-i îmbracă cu aceeași haină, fără să țină seama dacă le e cald sau frig, dacă li se potrivește ori nu pe măsura trupului lor" (15).

4. Marxismul înțelege idealul ca fiind înscris în parametrii valorii reale și ai perfecțiunii posibile a Omului, ca și a scopului final al acțiunii umane (A. Gramsci). Omul este o ființă a practicii, iar practica se înfățișează ca ființare liberă, creatoare, istorică, ca ființare spre viitor. „Patosul distanței” stă la originea oricărei înălțări omenești. Forța viitorului este indisolubil legată de ideal, iar idealul este întotdeauna legat de luptă. Idealul este libertatea, concepută de Marx nu ca o absență a dificultăților în câmpul acțiunii, nici ca simplă adaptare la necesitatea înțeleasă sau ca autodeterminare, ci ca dezvoltare a forței omenești care are valoare de scop în sine, o dezvoltare autotelică a ființei umane. Actul omului care urmărește în istorie propria sa creare este necesar și totodată liber (Marx). Libertatea este acțiune deschisă; libertatea generează neîncetat libertate. Ea înseamnă posibilitatea pentru om de a fi mereu mai liber, puterea concretă de a-și reproduce pe scară largită și îmbunătățită condițiile proprii sale realizări și depășiri. Elaborarea categoriilor filosofice, economice, sociale a fost efectuată de marxism tocmai în vederea obținerii progresului neîncetat în domeniul libertății, a realizării „omului total”, proces care nu are o limită în timp — fiind infinit — și nici în bogăția determinărilor calitative. Numai în societatea comunistă este posibil un asemenea progres; în cadrul ei dezvoltarea liberă, originală a indivizilor este condiționată de legătura dintre ei, legătură alcătuită în parte din premisele economiei, în parte din solidaritatea necesară pentru libera dezvoltare a tuturor și, în sfârșit, din caracterul universal al activității indivizilor, pe baza forțelor productive (13). Locul vechii societăți burgheze îl ia o asociație în care dezvoltarea liberă a fiecăruia este condiția esențială pentru dezvoltarea liberă a tuturor (14).

a) Mersul istoriei a relevat, mai ales începând din secolul trecut, că dintr-un deziderat utopic, idealul de „om total” devenea o posibilitate reală, așa cum o posibilitate reală se contura comunismul, multă vreme utopic. „Omul total” este o problemă reală, stringentă și imediată a istoriei contemporane și privește afectiv societatea omenească din chiar momentul trecerii sale la comunism; este momentul când omului i se cere și poate să devină conștient de vocația sa ca specie, de posibilitatea dezvoltării sale autotelice, de „măsura inerentă” pe care o poate conferi existenței sale pentru sine. Desigur, expresia plenitudinară a înfăptuirii „omului total”, ca program al hominizării, este proiectare deschisă, dar punctul de incipiență al acestui program rezidă în abolirea proprietății private, ca factor principal al înstrăinării umane. Este eronat și în spiritul metafizicii a reduce „omul total” doar la ceea ce ar putea să sugereze la „limită” această idee, căci ea înseamnă totodată considerarea momentului incipienței și considerarea întregii procesualități prin care ființa umană își cucerește „măsura sa inerentă”.

Între expresiile „natura umană” (sau „esența umană”) și „om total” (sau „om uman”), utilizate de Marx, există o corelare stringentă, prin care ele se edifică reciproc. „Omul total” reprezintă proiectul luării în stăpânire a esenței sale, a naturii sale umane. Omul nu mai este pur

și simplu, ci este ceea ce poate deveni, un proces, mai exact procesul actelor sale (Gramsci). El își apropiază esența sa omnilaterală într-un mod omnilateral, deci ca om total. Fiecare din relațiile sale cu lumea, trebuie să reprezinte apropierea lumii. Astfel apare și necesitatea emancipării depline a tuturor simțurilor și însușirilor omenești, tocmai prin dăruirea omului unei societăți care cultivă libertatea, stimulând angajarea, solidaritatea și spiritul revoluționar.

Prin educație trebuie să se transmită bogăția ideii de „om total“, în termenii unei problematice deschise, a cărei asimilare va trebui să se probeze prin asumarea, în cunoștință de cauză, de către individ a responsabilității antropogonice și sociogonice. Dar, ideea de „om total“ nu poate fi redusă decât cu pierderi de calitate la concept. Ea relevă o semnificație mai largă decât ceea ce poate fi formulat explicit, are o aură metaforică ce se impune a fi valorificată emoțional. De fapt, orice concept fundamental, orice categorie filosofică nu se formează, nu se păstrează și nu este receptată în stare pură, adică așa cum o cere știința logicii, ci și prin modul de asimilare estetică, care face parte definitoriu din funcționalitatea cunoașterii umane și nu spre deficitul ei. În actul de comunicare către individ a idealului trebuie, deci, să se țină seama de apropierea emoțională a acesteia (20). Ideea de „om total“ pătrunde creator, transformator în adâncimile conștiinței numai dacă i se creează condițiile de a-și desfășura deplin poezia ce-i este cosubstanțială. Poezia înțeleasă ca forță care revoluționează lumea pietrificată a lucrurilor și instituțiilor, care face să intervină autenticitatea sentimentelor, imaginația, experiența (21).

b) Ideea marxistă de „om total“ prefigurează la sensul mișcării umanității, dar a vorbi numai în termeni proprii acestei idei poate trimite și la o evaziune față de actuala problemă a formării omului (11). „Omul total“ — ideal de personalitate și de ideal educativ absolut — poate fi realizabil treptat în comunism, în etape istorice succesive, într-o progresie infinită. În acest fel, concepția asupra orizontului „limită“ și metodologia cerută de ea se conjugă cu proiectul și strategia elaborate din aproape în aproape. Definirea progresului către ideal în fiecare etapă istorică trebuia să pornească de la modelul social, economic adecvat fiecărei țări, de la spiritualitatea proprie poporului respectiv și să răspundă cât mai complet la întrebările ce oglindesc trebuințele dezvoltării societății, aspirațiile acesteia, factorii contingenți — critici ai dezvoltării, condițiile și metodele, mijloacele formării omului pentru epoca prospectată. Numai astfel poate fi precizat domeniul de libertate socialmente necesar în care se va mișca individul, comunitatea și se poate arăta cum educația își îndeplinește menirea de a integra pe om în libertatea istoricește realizată și realizabilă, libertate care exprimă gradul de cunoaștere și stăpânire a forțelor naturii și a societății.

5. Aceasta este, în esență, poziția metodologică a partidului nostru, evidentă în Programul P.C.R., în celelalte documente de partid, în opera tovarășului Nicolae Ceaușescu.

a) Pornindu-se de la teza unității dialectice între cele două faze ale comunismului și de la faptul că în societatea socialistă multilateral dezvoltată se manifestă unele principii ale treptei superioare, comuniste, împletirea tot mai strânsă a caracteristicilor celor două trepte în

procesul trecerii de la faza inferioară la cea superioară, în Programul P.C.R. sînt scoase în evidență principiile, factorii și condițiile ce asigură progresul înspre comunism al societății și — implicit — ascensiunea pe tărîmul formării „omului total“.

Astfel, realizarea unui înalt nivel al forțelor de producție pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, asigurarea unei producții de bunuri materiale care să satisfacă din plin toate necesitățile, determinate științific, ale populației, va duce la îndeplinirea principiului „De la fiecare după capacitate, fiecăruia după nevoi“. Acest principiu impune fiecăruia să producă maximum în domeniul său de muncă, datorită, pe de o parte, gradului ridicat de mecanizare, automatizare și chimizare a proceselor de producție, iar pe de altă parte, orizontului larg de pregătire, calificare și cunoștințe al tuturor membrilor societății, dezvoltării conștiinței socialiste.

Realizarea în comunism a unei înalte civilizații materiale și culturale a întregii colectivități umane, excluderea atît a risipei, cît și a acumulării peste necesarul satisfacerii depline a cerințelor materiale și spirituale a fiecăruia, nu vor fi însoțite de o nivelare mic-burgheză, ci, dimpotrivă, vor asigura cele mai bune condiții pentru afirmarea personalității umane, a forței creatoare a fiecărui individ. Fiind eliberat de exploatare, muncind pentru sine și pentru societate, avînd la dispoziție toate condițiile de manifestare în mod egal, în orice domeniu, omul va deveni cu adevărat liber și stăpîn pe destinul său. În aceste condiții, ale trecerii din imperiul necesității în imperiul libertății, munca va deveni tot mai mult, pentru fiecare, nu numai un mijloc de asigurare a existenței, ci și o necesitate vitală, organică, o condiție a împlinirii umane, o sursă de satisfacție și bucurie, iar cultura va ajuta pe fiecare om să înțeleagă necesitatea și comandamentele superioare ale istoriei, să participe în mod conștient la făurirea propriului destin, la ridicarea societății pe noi și noi trepte (18).

b) Corespunzător sarcinilor dezvoltării globale, multilaterale a societății noastre socialiste și a trecerii ei spre comunism, formarea omului înzestrat cu o înaltă conștiință, cu un larg orizont de cultură, reprezintă un factor de prim ordin în întreaga activitate de transformare revoluționară a societății (4). În concepția partidului nostru, educația comunistă, conștiința comunistă implică atît cunoașterea temeinică a ceea ce este valoare în domeniul culturii, științei, tehnicii contemporane, stăpînirea deplină a profesiei, cît și însușirea concepției despre lume și societate a partidului — materialismul dialectic și istoric — formarea unei atitudini cetățenești înaintate (5).

Codul normelor și principiilor muncii, vieții, eticii și echității socialiste, elaborat sub directa îndrumare și cu contribuția esențială a tovarășului Nicolae Ceaușescu, reprezintă o însuflețitoare caracterizare a „comunistului de omenie“ — expresie a devenirii către ideal — pe care, datorită participării la procesele educaționale și la întreaga viață socială, are îndatorirea să-l întruchieze fiecare cetățean. A fi comunist înseamnă a fi un explorator îndrăzneț și experimentat al drumului nou pe care îl deschide omenirii socialismul și comunismul, un cutezător vizionar al zilei de mîine, un om care se preocupă de lărgirea și adîncirea orizontului său spiritual, de tot ceea ce este mai înaintat în epoca sa.

Comunistul luptă cu hotărîre împotriva oricăror fenomene de înjosire a omului, combate necruțător tendințele de parazitism, încercările de a trăi fără muncă pe seama altora, se ridică împotriva desfruiului moral, a necinstei și minciunii, a carierismului și fenomenelor de căpătuială, a favoritismului și nepotismului, a spiritului individualist. Comunistul iubește munca, își consacră energia și capacitatea înfloririi națiunii, pune pe primul plan interesele patriei, dă dovadă de modestie și simplitate, este cinstit, curajos, demn, slujește neabătut adevărul, dreptatea și libertatea (4).

Totodată, comunistul este în stare, prin cultură și muncă, să situeze în mod just, în perspectiva efortului depus de omenire, epoca sa și pe sine. Umanitatea îi apare ca o imensă ființă vie, în care fiecare om este un moștenitor și un transmitător, un beneficiar și mai ales un creator. Comunistul știe că poate ajunge la perfecțiune numai dacă muncește spre binele contemporanilor, că cel mai fericit om este acela care a făcut fericiți un număr cît mai mare de oameni (Marx).

c) În idealul de personalitate și educativ pentru înfăptuirea căruia luptă națiunea noastră socialistă, sub conducerea partidului comunist, sînt implicate cele mai valoroase tradiții ale poporului român, înțelepciunea și năzuințele sale, luminoasele și nepieritoarele calități ale oamenilor.

6. Examinarea studiilor referitoare la scopurile și obiectivele educaționale relevă cîteva aspecte importante. În primul rînd, termenii înșiși nu au o definiție unanim acceptată, astfel că enunțurile lor se plasează la diferite niveluri de generalitate. În al doilea rînd, un enunț al scopurilor și o metodologie de elaborare a lor sînt cel mai adesea exprimate în termeni de valoare, ceea ce sporește dificultatea cercetării lor. În al treilea rînd, enunțurile asupra scopurilor sînt opinii mai mult sau mai puțin explicit analizate și justificate (1).

Fără a avea amploarea și forța idealului, scopurile educaționale oglindesc condițiile complexe dintr-un anumit moment istoric ale unei comunități sociale, dar izvorăsc și dintr-o concepție asupra naturii umane, care poate avea valabilitate universală, indiferent de epocă. De pildă, noțiunea de exercițiu mintal și aceea de disciplinare a gîndirii prin studii selectate cu grijă, o găsim încă la Platon. H. Spencer, prin pledoaria sa pentru viața completă, a insistat ca scopurile educației să aibă ca temei activitățile și trebuințele esențiale ale vieții și anume: activitățile care servesc direct autoconservarea sau o sprijină indirect prin satisfacerea necesităților vieții; activitățile care urmăresc creșterea și educarea urmașilor; activitățile prin care se cultivă relațiile sociale și politice; activitățile consacrate folosirii timpului liber. J. Dewey a argumentat că educația și dezvoltarea sînt sinonime și strîns legate de experiență, care este temeiul scopurilor educaționale. El a conceput scopul general al educației ca fiind de natură socială și a pledat pentru necesitatea ca școala să reflecte preocupările comunității (7).

Poate ca nimeni altul în gîndirea pedagogică a secolului nostru, J. Dewey a reflectat asupra naturii și funcției scopurilor în formarea omului. Concepînd educația ca un proces ce nu poate avea un scop dincolo de el însuși, un proces de continuă reorganizare, reconstrucție și transformare, gînditorul american considera că scopul principal al educației este să-i facă pe oameni capabili să-și continue educația, obiec-

tul și rezultatul învățării constând în capacitatea continuă de creștere. Când scopurile care țin de procesul în sinul căruia operează sînt stabilite din afară, apar contradicții. În acest caz, scopurile grupurilor sociale nu se vor naște din propria lor experiență, nu vor fi propriile scopuri, ci mai degrabă ale altora (7).

Definirea naturii unui scop impune diferențierea dintre rezultate și finalități. Orice manifestare a energiei duce la rezultate, dar acestea nu completează sau întregesc ceea ce a fost mai înainte, ci este vorba mai ales de o redistribuire spațială. Un scop înseamnă prevederea din timp a sfîrșitului sau terminarea posibilă; el conferă activității o direcție. Previziunea funcționează în trei moduri: implică observarea atentă a condițiilor date, pentru a identifica mijloacele disponibile în vederea atingerii scopului și a înlăturării piedicilor ce-i stau în cale; sugerează ordinea sau succesiunea adecvată în folosirea mijloacelor; facilitează alegerea alternativelor (7). J. Dewey are în vedere criteriile pentru elaborarea scopurilor pozitive și anume:

— Scopul trebuie să fie o depășire a condițiilor existente, să se întemeieze pe procesul care este în desfășurare, pe resursele și dificultățile situației.

— Așa cum apare la început, scopul este doar schițarea unei încercări; efortul pentru realizarea lui reprezintă proba valorii sale.

— Scopul trebuie să fie flexibil, adică apt de modificări, în funcție de circumstanțele în care acționează.

— Este necesar ca scopul să reprezinte întotdeauna o „eliberare” a activităților, adică să se refere nu numai la rezultatele în care se finalizează activitatea, ci și la activitatea însăși. Orice scop are valoare în măsura în care contribuie eficace la observarea, alegerea și planificarea activității cotidiene.

Insistînd asupra adecvării scopurilor la năzuințele și trebuințele individuale și comunitare, J. Dewey cere ca scopurile:

— Să se bazeze pe activitățile și nevoile lăuntrice ale educatului.

— Să permită traducerea într-o metodă de cooperare cu cei care sînt supuși instruirii, să sugereze tipul de mediu necesar pentru organizarea și manifestarea plenară a capacității celui educat.

— Să implice o generalitate fecundă. Fiecare activitate, deși specifică, este și generală în legăturile sale ramificate, deoarece duce la ne-sfîrșit spre alte lucruri (7).

7. În lumina idealului și a scopurilor atribuite educației și învățămîntului, specialiștii în curriculum elaborează obiective generale pentru nivelurile de învățămînt, tipurile de școli, grupe de discipline și pentru fiecare disciplină de studiu, trebuind să țină seama de următorii parametri:

— Schimbările ce se produc și cele care pot fi prevăzute că se vor produce în societate, cu precădere în domeniul utilizării forței de muncă.

— Noile comportamente cerute de activitățile politice, sociale și de necesitatea de a ridica continuu nivelul de viață material și spiritual al întregului popor.

— Progresele științei, tehnologiei și tehnicii.

— Aspirațiile tinerilor și atitudinile lor față de disciplinele pe care

le învață sau doresc să le învețe, față de stilul de instruire și relațiile profesor—elev.

— Caracteristicile sistemului de învățământ.

— Limba de instruire.

— Gradul de adecvare dintre trebuințele de dezvoltare globală a societății și formarea omnilaterală a tinerilor.

8. Taxonomiile sînt instrumente destinate analizei obiectivelor existente, nu formulării obiectivelor. Fiecare taxonomie reprezintă mai întîi un îndemn de a preciza ce comportamente vor fi cercetate, instalate, încurajate, întărite. Aceasta constituie un pas hotărîtor către operaționalizare.

Utilizarea diferitelor taxonomii impune luarea în considerare a dificultăților, lacunelor și defectelor ce le sînt proprii. De pildă, binecunoscuta taxonomie elaborată de B. Bloom și colaboratorii săi, i se reproșează următoarele: separarea domeniilor cognitiv, afectiv și psihomotor este artificială; categoriile sînt imprecise și nu se exclud reciproc; taxonomia are un caracter eminamente pedagogic, categoriile corespunzînd oarecum distincțiilor stabilite de educatori cu prilejul selectării metodelor de instruire; există o slabă concordanță între clasificări, provocată de două cauze principale: obiectivele sînt definite la modul abstract, nu operațional, iar multe categorii se suprapun sau se interferează; luată în ansamblu, validitatea conținutului permite clasificarea practică a obiectivelor instruirii, dar este limitată; se constată lipsa fidelității, a cărei sursă rezidă în conceptele vag definite de autori, neînsoțite de procedee clare ce permit recunoașterea lor; ansamblul taxonomic este insuficient echilibrat (se acordă prea multă importanță memoriei, în raport cu procesele mintale superioare); categoriile sînt inutilizabile fără referință la trecutul comportamental al individului (9).

Există numeroase încercări întreprinse în vederea înlăturării unora din lipsurile menționate. Se remarcă în acest sens lucrările lui G. Madaus, E. Woods și R. Nuttall, R. Horn, N. Metfessel, d'Hainaut, W. Michael și D. Kirsner, B. Campos, E. de Corte, R. Gagné, V. Gerlach și A. Sullivan, G. de Landsheere, A. J. Harrow etc.

9. Specificarea obiectivelor operaționale, comportamentale prezintă numeroase avantaje politice (o garanție a respectării opțiunilor fundamentale, o condiție a comunicării, o garanție a cogestiunii) și pedagogice (facilitarea selectării activităților de învățare, a planificării instruirii, a criticii și ameliorării programelor de instruire, perceperea clară a scopului urmărit, evaluarea optimă a elevilor și educatorilor) (11).

a) În același timp, nu puține sînt criticile de care trebuie să se țină seama în folosirea și îmbunătățirea metodologiei de elaborare a comportamentelor: operaționale. Astfel, P. D. Mitchell (16) consideră că exprimarea tuturor obiectivelor în forma comportamentului observabil poate fi contestată ca neadecvată în principiu și nerealizabilă în practică.

Obiectivele comportamentale sînt adecvate în anumite etape ale instruirii și pot fi stabilite judicios, dar este o cvasi simplificare vulgară să credem că stabilirea sau realizarea lor este suficientă în sine. Comportamentul reprezintă numai un simbol al capacității elevului, este

numai o dovadă a unei schimbări presupuse a fi avut loc, dar răspunsurile manifeste nu sînt neapărat necesare în evaluarea instruirii. Absența demonstrării manifeste a unui comportament intenționat nu poate fi luată totdeauna drept dovadă că nu s-a învățat nimic.

Există o ambiguitate fundamentală (și de neînlăturat) a obiectivelor comportamentale, care nu poate fi redusă chiar atunci cînd acestea au mai multă specificitate. Cînd sînt prea specifice, listele de obiective devin atît de greoaie, încît este aproape imposibil să fie înțelese sau folosite.

Generalizarea succesiunii optime de secvențe în performanța finală este contestabilă, deoarece practic nu există identitate între secvențele alese de un elev sau altul și secvențele din cursuri (experimentele inițiate de G. Pask, R. F. Mager și alții atestă acest lucru); obiectivele nu pot specifica succesiunea optimă pentru toți elevii (12). Apoi, a limita obiectivele numai la produsele comportamentale, fără ca ele să acopere și procesele, înseamnă a suprasolicita în direcția conformismului, a ignora judecata critică a elevului, libertatea lui de opțiune și creație. Profesorii și elevii consideră că obiectivele comportamentale sînt restrictive: primii sînt speriați de precizia lor și caută protecția împotriva măsurabilității, preferînd să-și întemeieze predarea pe o judecată intuitivă (și capricioasă); ceilalți le resping deoarece impun programarea prea exactă a eforturilor lor (6).

b) Totuși, cererile pentru o educație mai relevantă și mai eficace sînt perfect întemeiate și trebuie să li se răspundă. Cum să procedăm dacă paradigma standard (a obiectivelor comportamentale) este insuficientă? Reacția firească a pragmatismului este de a transforma abordarea sistemică (conexiunea directă) într-un sistem ciclic (conexiunea inversă), în care toate părțile sistemului pot fi modificate în raport cu performanțele realizate în fiecare din părți. Aceasta se aseamănă foarte mult cu felul în care „managementul prin obiective” este înțeles de susținătorii lui ca un sistem ciclic (17). Dar asemenea situație nu supune sistemul unei presiuni maxime? Cum ar trebui să răspundem acestei întrebări? În primul rînd să dăm atenție structurii disciplinei. Lucrul de care avem nevoie este un mod de a reprezenta public și inteligibil cunoștințele și, încă mai mult, zestrea de valori spirituale a omenirii. Pentru a face aceasta, este necesară o sinteză care să specifice cum trebuie folosite simbolurile și ce fel de operații sînt posibile. Structura esențială a disciplinei nu ar indica cum trebuie să decurgă predarea, dar ar sugera posibilitățile. În acest sens, W. Garnier — ca de altfel și D. Eisner — sugerează o taxonomie întemeiată pe o structură logică și o structură psihologică. Alți cercetători (16) consideră că tehnologia educației poate fi eliberată de limitele impuse de cultul obiectivelor comportamentale înlocuind termenii „comportament învățat” sau „schimbarea comportamentală” prin termenul „capacitate” (înțeleasă ca abilitate demonstrată sau potențială a organismului de a acționa, gîndi, simți, ori deveni). Astfel, există mai multe feluri de capacități ce trebuie avute în vedere (latentă, dinamică, neactivă, potențială), atenția trebuind să fie deplasată spre comportamentul dorit, dincolo de activitatea imediat evidentă. Tehnologul educațional are sarcina să identifice sau să genereze un număr mare de modele de instruire care permit creșteri atît în capacitatea latentă și în cea dinamică, cît și experiențe intrinsec valoroase.

BIBLIOGRAFIE

1. Ammons, M., *Objectives and outcomes*, în: *Encyclopedia of Educational Research*, IV th edition, N. L. Ebel (editor), Macmillan, London, 1969.
2. Antonescu, G. G., *Pedagogia generală*, București, 1930.
3. Bîrzea, C., *Rendre opérationnelles les objectifs pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1979.
4. Ceaușescu, N., *Expunere la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971*, în: „Scînteia”, nr. 8958 din 4 noiembrie 1971.
5. Ceaușescu, N., *Raport la Congresul al X-lea al P.C.R. în: Congresul al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969.
6. Cecco, J., W. R. Crawford, *The psychology of learning and instruction*, Second ed., Prentice Hall, Inc., New York, 1974.
7. Dewey, J., *Democrație și educație*, studiu introductiv, tabel crolonogic, note și comentarii de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
8. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație*, studiu introductiv, note și comentarii, bibliografie critică de Viorel Nicolescu, E.D.P., București, 1977.
9. Dicu, A. și Dimitriu, E., *Probleme de psihosociologie a educației*, Editura științifică, București, 1973.
10. *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică română, București, 1969.
11. Landsheere, Viviane și G. de., *Definirea obiectivelor educaționale*, E.D.P., București, 1980.
12. Mac Donald-Rosa, M., *Behavioural objectives and the structure of knowledge*, în: *Aspects of educational technology*, VI, ed. K. Austwick and N.D.C., Harris, Pitman Press, London, 1972.
13. Marx, K. și Engels, F., *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., București, 1960.
14. Marx, K. și Engels, F., *Opere alese*, ed. a III-a, vol. I, Editura politică, București, 1966.
15. Mehedinți, S., *Altă creștere, Școala muncii*, ed. a IV-a, Socec, București, 1922.
16. Mitchell, F. D., *The sacramental nature of behavioural objectives*, în: *Aspects of educational technology*, VI, K. Austwick and N.D.C. Harris (ed.), Pitman Press, London, 1972.
17. Odiorne, G. S., *Management by objectives*, Pitman Press, London, 1965.
18. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
19. Rădulescu-Motru, C., *Personalismul energetic*, Editura Casei Școalelor, București, 1927.
20. Roșca, D. D., *Știință și filozofie*, în: *Ce este filozofia?* Editura științifică, București, 1970.
21. Suchodolski, B., *L'éducation entre l'être et l'avoir*, în: „Perspectives”, Paris, UNESCO, VI, 2, 1976.
22. Terkel, S., *Working*, Pantheon, New York, 1974.

CAPITOLUL V

DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI

1. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

a) *Natura educației intelectuale.* Identitatea educației intelectuale este dată — în linii mari — de contribuția specifică pe care o aduce această latură a educației comuniste la dezvoltarea multilaterală a personalității și anume — perfecționarea instrumentelor de cunoaștere proprii omului.

Spre deosebire de celelalte viețuitoare, omul își pune probleme de cunoaștere. Cu deosebire, în procesul muncii, în cadrul căruia el „efectuează, reglementează și controlează prin acțiunea sa proprie schimbul de materii dintre el și natură” (K. Marx). Rezolvându-le, omul transformă nu numai natura, ci și pe sine.

Principalul aspect al transformării de sine îl constituie faptul că își perfecționează forțele de cunoaștere, putând astfel să-și supună tot mai mult natura. Orice victorie pe planul transformării mediului își are izvorul în acte de cunoaștere. Acestea constituie platforma afirmării omului, a punerii în valoare a resurselor de care dispune. Este deci evident că a-l învăța pe om să cunoască realitatea constituie principalul aspect al formării sale ca om.

Cunoașterea realității este forța motrică principală a dezvoltării multilaterale a omului, prin aceea că ea angajează capacitățile intelectuale ale acestuia care — la rîndul lor — sînt implicate în orice aspect al formării lui. În adevăr, stadiul ce poate fi atins în dezvoltarea morală, estetică ș.a. a celui educat este în bună măsură condiționat de cel la care se află dezvoltarea intelectuală a acestuia. Astfel, de exemplu, sesizarea valorilor morale sau estetice — operația care constituie condiția aderării la ele — este, în primul rînd, un rezultat al activității intelectuale. Este evident că numai cineva care dispune de o gîndire suplă și totodată profundă, precum și în general, de posibilitatea de a se orienta cu ușurință în lumea abstracțiilor poate sesiza esența și — prin aceasta — aprecia frumusețea principiilor moralei comuniste, ceea ce constituie cu necesitate un moment premergător al interiorizării acestora, al transformării lor în motive de conduită morală. La fel, sesizarea frumosului incorporat într-o operă de artă este și ea hotărîtor condiționată de posibilitatea de a *înțelege mesajul ei*, fiindcă, de fapt, în

măsura în care ți se dezvăluie unitatea dintre forma și conținutul unei opere de artă poate fi vorba cu adevărat despre plăcerea de a gusta frumosul. În sfârșit — și am lăsat acest lucru în ultimul rând nu fiindcă este mai puțin important, ci dimpotrivă — este limpede că munca productivă de azi, care, în condițiile revoluției tehnico-științifice în curs de desfășurare, situează știința în postura unei importante forțe de producție, cere celui ce o prestează o competență care se exprimă în primul rând, prin capacitatea de a-și pune și de a rezolva probleme de cunoaștere.

Pentru motivele de mai sus, educației intelectuale i se atribuie de către mulți pedagogi o poziție de prim-plan în sistemul laturilor educației comuniste. Esența influenței educative orientate spre determinarea evoluției intelectuale a celui educat rezidă în faptul că acesta este condus către posibilitatea de a rezolva în mod independent problemele de cunoaștere care i se pun, aceasta fiind condiția fundamentală pentru ca el să se poată, mai târziu, afirma prin crearea de valori culturale în oricare domeniu. Din ce în ce mai frecvent și mai insistent este evocat adevărul că analfabetul de mâine va fi nu cel ce nu știe să citească și să scrie, ci cel care nu a învățat cum să învețe și să se manifeste autonom în rezolvarea problemelor de cunoaștere. Este vorba despre o autonomie care se manifestă în toate fazele unui autentic act de cunoaștere: punerea problemei, mobilizarea cunoștințelor stocate, selecționarea acelor dintre ele care — raportate la natura problemei — ar putea servi ca materie primă pentru elaborarea unor ipoteze, verificarea acestora ș.a. De pe poziția acestei autonomii, elevul descoperă că, pentru a rezolva problema, cunoștințele de care dispune sînt uneori insuficiente. În însuși faptul că-și dă seama de ceea ce nu știe, el capătă o indicație asupra a ceea ce trebuie să știe.

Conștientizarea nevoii de a ști, strădania de a face din cunoștințele pe care le dobîndești nu niște podoabe, ci instrumente utile pentru a putea trăi bucuria găsirii drumului spre adevăr, constituie, de asemenea, un efect esențial al educației intelectuale. E. Goblotsky spune acest lucru într-un mod foarte sugestiv, atunci cînd afirmă: „Educația intelectuală... constă în introducerea în spirit a motivelor potrivite pentru orientarea favorabilă a activității acestuia, cum ar fi, de exemplu: dragostea pentru adevăr și pentru ceea ce este inteligibil; gustul solidității definitive și al preciziei perfecte; teama de eroare; cunoașterea pericolului pe care îl prezintă ideile vagi și groaza în fața acestui pericol; refuzul față de orice autoritate dogmatică, față de acceptarea unor judecăți de-a gata, față de formele aparent limpezi...” (6, pp. 386—387).

A face educație intelectuală înseamnă deci și a-i conduce pe elevi la cunoașterea atitudinii pe care o adoptă știința față de descoperirea adevărului și la însușirea metodelor folosite de către aceasta. Demersul științei care implică nu numai cunoașterea, ci și acțiunea transformatoare, constituie de aceea modelul care configurează strategia educației intelectuale.

b) Obiectivele educației intelectuale. Datorită interacțiunii strînse între esența educației intelectuale și procesul dobîndirii cunoștințelor științifice, sînt mulți autori care consideră că primul obiectiv al educației intelectuale îl constituie însăși înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe științifice.

Este evident că dezvoltarea capacităților cognitive se realizează în modul cel mai propriu și mai eficient în procesul instruirii elevilor, proces care — prin însăși natura lui — implică antrenarea acestora. A considera însă instruirea nu cadrul în care se realizează în principal educația intelectuală, ci un obiectiv al acesteia înseamnă, pe de o parte, a șterge deosebirea între scopul instrucției și cel al formării intelectuale și, pe de altă parte, a lăsa să se înțeleagă că instrucția este consubstanțială numai educației intelectuale. Or, ea este prezentă în toate laturile educației comuniste, avînd în cadrul fiecăreia și scopuri proprii și valențe formative care favorizează atingerea scopurilor respective laturi.

Instrucția se înfățișează așadar ca fiind substanța educației intelectuale prin care, cu deosebire, aceasta din urmă își realizează obiectivele.

Educația intelectuală nu se realizează în esența ei, decît dacă instrucția în cadrul căreia se face îl introduce pe elev într-un anumit fel în lumea culturii, iar felul în care o face este configurat tocmai de obiectivele pe care le urmărește ea — educația intelectuală. Că așa stau lucrurile rezultă și din următoarea foarte sugestivă definiție: Educația intelectuală este „pregătirea copilului și tînărului pentru cunoașterea și descoperirea adevărurilor științifice și înarmarea lui cu instrumentele muncii intelectuale; ea urmărește formarea năzuinței pentru cunoaștere, a spiritului de cercetare și de obiectivitate, a capacității de a discrimina adevărul de eroare, a limbajului științific și, în fine, a gîndirii teoretice, ca și eliberarea de prejudecăți și receptivitatea la ideile noi“ (1, p. 98).

O activitate de cunoaștere care să conducă la o dezvoltare intelectuală de felul celei descrise mai sus cere desigur elevului eforturi mari. Ca să le facă, el trebuie să aibă motive puternice, superioare, nemijlocit legate de însuși procesul cunoașterii: curiozitate epistemică, interes pentru verificarea randamentului facultăților sale intelectuale, căutarea satisfacției pe care o aduce obținerea rezultatelor scontate ș.a. Numai cînd elevul se angajează în activitatea de dobîndire a cunoștințelor împins fiind de asemenea motive, aceasta nu-i apare ca fiind impusă. Dimpotrivă ea este dorită și are — așa cum se exprimă H. Wallon — un caracter centrifug, întrucît punctul ei de plecare este elevul cu nevoile sale și cu mijloacele sale pe care le dorește mereu mai eficiente. Purtînd pecetea personalității subiectului cunoașterii, o asemenea activitate tinde să devină originală și creatoare.

Determinarea unei asemenea atitudini a elevului față de actul cunoașterii, adică stimularea intereselor de cunoaștere trebuie să se constituie ca un prim obiectiv al educației intelectuale. De realizarea lui depinde succesul scontat în urmărirea tuturor celorlalte obiective ale educației intelectuale. Dealtfel, angajarea cît mai activă a elevului ca subiect al propriei sale formări este o cerință pedagogică fundamentală a cărei satisfacere se impune în oricare aspect al muncii educative.

„Adevărata educație este... aceea care obține adeziunea și colaborarea subiectului, care provoacă o activitate creatoare și fecundă în care elevul este punctul de plecare“ (8, p. 100). (

Acest obiectiv este desigur intim legat de un altul și anume de acela al cultivării la elevi a unui stil de muncă intelectuală de natură să favorizeze eficiența demersurilor întreprinse de aceștia pe baza motivelor mai sus menționate.

Este vorba în primul rând, despre determinarea la elevi prin configurația pe care o capătă predarea, a unei atitudini de principiu în ceea ce privește modalitatea de dobândire a cunoștințelor. Elevul se va considera nu numai un consumator de informații științifice, ci și un căutător al acestora. Din aceeași perspectivă știința cu care se va întâlni în procesul de învățămînt i se va înfățișa nu numai în ipoteza de produs (un portofoliu de adevăruri deja cucerite), ci și în aceea de proces. De asemenea, știința îi va apărea ca un demers orientat nu numai spre cunoaștere, ci și spre acțiune transformatoare, ajungîndu-se la „intelectualizarea personalității prin instaurarea rațiunii și a spiritului științific ca instanțe pentru conducerea vieții și a activității” (14, p. 25).

În aceeași ordine de idei, stilul muncii intelectuale a elevului la care ne referim include și alte componente ale atitudinii științifice. Iată cîteva dintre aceste componente (P. B. Diederich): neacceptarea unor adevăruri oferite de-a gata și obiceiul de a-și pune întrebări; certitudinea privind posibilitatea rezolvării problemelor și dorința de verificare experimentală; precizia; atitudinea de a-și reconsidera opiniile; modestia și scrupulul adevărului; obiectivitatea; aversiunea față de superstiții; dorința de autoinstruire; capacitatea de a distinge între ipoteze și soluții; acceptarea probabilităților, a generalizărilor verificate și identificarea semnificațiilor fundamentale.

Modelul pe care îl oferă predarea este evident hotărîtor pentru determinarea la elevi a unei asemenea atitudini. Așa cum arată George F. Kneller, în „Logica și limbajul educației”, strategia didactică ar trebui să se caracterizeze mai mult prin criticism decît prin acceptarea oarbă, mai mult prin flexibilitate decît prin rigiditate, mai mult prin simțul de creație decît prin cel de execuție.

Desigur cultivarea la elevi a unui stil corespunzător de muncă intelectuală presupune și preocupări ale profesorilor privitoare la formarea unor priceperi și deprinderi, a obișnuinței de a-și organiza munca, a însușirii unor tehnici corespunzătoare în abordarea și rezolvarea problemelor, în procurarea materialului informativ și în folosirea acestuia. Astfel, de pildă, elevii — și îndeosebi cei mari — trebuie să fie învățați cum se citește o carte care cuprinde informații de referință. Pentru a pătrunde adînc în conținutul unei lucrări științifice, este necesar să se facă întîi o lectură integrală a cărții, lectură de orientare, fără creion în mînă. Numai astfel ne putem face o imagine globală asupra conținutului pe care trebuie să-l adîncim. Confruntarea cunoștințelor noastre cu cele cuprinse în carte este posibilă numai la a doua lectură. În timpul celei de-a doua lecturi, folosirea creionului este nu numai indicată, dar chiar necesară. Astfel, însemnările nu se mai fac la întîmplare, ci capătă forma care corespunde cel mai bine scopului pentru care este studiată lucrarea (întocmirea unor rezumate, teze, conspecte etc.).

Principalul obiectiv al educației intelectuale este, desigur, dezvoltarea *capacităților cognitive*, pentru a le face capabile de performanțele mai sus amintite.

Astfel apare necesitatea cultivării spiritului de observație. Este vorba despre capacitatea de a sesiza aspecte și date semnificative ce urmează a fi luate în considerare în configurarea unei probleme de cunoaștere și în elaborarea planului de rezolvare a acesteia.

Spiritul de observație dezvoltat constituie o condiție de primordială importanță în conceperea unui demers experimental. I se reproșează, pe drept cuvânt, școlii tradiționale că nu familiarizează pe elevi cu un asemenea model de a investiga realitatea.

Jean Piaget face, în legătură cu aceasta, următoarea remarcă deosebit de semnificativă: „S-a considerat că elevului i se oferă o formație experimentală suficientă, dacă este inițiat în rezultatele experimentelor din trecut, sau dacă i se oferă spectacolul experimentelor de demonstrare făcute de profesor, ca și cum cineva ar putea să înoate privind niște înotători și fără a părăsi băncile de pe mal” (10, p. 43).

Principalul proces psihic datorită căruia omul poate realiza cunoașterea realității într-o manieră specifică este — cum se știe — gândirea. Pentru ca aceasta să devină productivă, creatoare, este evident necesar să fie educată în mod corespunzător. Formarea gândirii teoretice constituie de aceea un obiectiv fundamental al educației intelectuale. Crearea, prin predare, a condițiilor pe care elevul trebuie să le manifeste pe planul gândirii teoretice îl introduce pe acesta în lumea abstracțiilor favorizând dobândirea unei experiențe fundamentale diferite de cea empirică. Este un aspect fundamental al dezvoltării intelectuale a elevului. Felul în care este concepută dobândirea cunoștințelor de către elevi, este, în acest sens, hotărâtor. La congresul de psihologie de la Moscova (1966), s-a afirmat puternic poziția psihologilor care, opunându-se punctului de vedere al școlii pedagogice de la Geneva (Piaget, Inhelder etc.), au evidențiat — pe baza unor cercetări experimentale — posibilitatea de a determina accelerarea dezvoltării intelectuale, a gândirii îndeosebi, printr-o instruire pusă în slujba unui asemenea scop. Cercetările întreprinse în această direcție de către renumiți specialiști în psihologia gândirii (T. S. Kostiuik, P. J. Galperin, Alex. Roșca ș.a.) sînt deosebit de convingătoare. Este, din acest punct de vedere, foarte semnificativă poziția adoptată de J. S. Bruner. Deși preia de la J. Piaget ideea evoluției stadiale în dezvoltarea intelectuală, el demonstrează că această evoluție nu este legată de o cronologie rigidă, ea putînd fi accelerată prin mijloace pedagogice adecvate.

Așadar, dezvoltarea într-un anumit fel a gândirii este dependentă de felul în care este configurată învățarea, prin predare.

Teoria materialist-dialectică a cunoașterii — baza epistemologică a procesului de învățămînt din școala socialistă — reliefează adevărul că oglindirea realității în conștiința oamenilor este rezultatul unei atitudini active, investigatoare a subiectului cunoscător. „Pornind de la principiul că obiectivitatea conștiinței nu este un dat, ci un produs, că aceasta nu se întemeiază pe receptivitatea pasivă a subiectului, ci este rezultatul unui proces de asimilare și organizare a datului de către structurile cognitive ale subiectului, epistemologia materialist-dialectică reprezintă o răsturnare radicală de perspectivă în raport cu orientările epistemologice tradiționale ale empirismului și raționalismului” (5, pp. 57—58). Dezvăluind caracterul investigator al cunoașterii, teoria materialist-dialectică oferă o orientare foarte fertilă pentru desfășurarea unui proces de învățămînt în cadrul căruia gândirea va evolua în direcția creativității.

În numele unei educații intelectuale concepute în acest fel, este tot mai insistent pusă în evidență cerința apropierei maxime a procesului de cunoaștere din învățămînt de cunoașterea realizată de știință.

Evident, de pe urma acestei apropieri maxime, nu se scontează ca elevii să descopere adevăruri științifice. Ceea ce se urmărește este ca gândirea elevilor, mergând pe drumul pe care-l parcurge aceea a cercetătorului care ajunge la asemenea descoperiri, să dobândească însușiri fără de care ea nu poate fi cu adevărat creatoare.

Una din aceste însușiri este *capacitatea ei de integrare*, de a cuprinde în sisteme din ce în ce mai largi (de fiecare dată precis conturate) mulțimea tot mai mare a informațiilor care se adună.

În concepția lui J. Piaget învățarea rezidă tocmai în declanșarea structurilor deja existente, în vederea asimilării realului. Achiziționarea unor noi modele de activitate practică implică restructurarea schemelor existente.

În aceeași ordine de idei, J. S. Bruner afirmă că „...o teorie a instruirii trebuie să indice modul în care un corp de cunoștințe urmează să fie structurat pentru a fi mai repede înțeles de cel ce învață” (2, p. 55).

„Instruirea — spune M. Debesse — departe de a fi o acumulare de fapte încredințate memoriei, este o *organizare a cunoștințelor*. Ea asigură un prim fel de inteligibilitate a realului, o aproximare noțională a lumii”.

O altă însușire fără de care gândirea nu poate fi creatoare este *flexibilitatea*. Făcând precizarea că această însușire este cea mai semnificativă pentru creativitatea gândirii, prof. Al. Roșca o definește astfel: „modificarea rapidă a mersului gândirii, când situația o cere, restructurarea ușoară a vechilor legături corticale în conformitate cu cerințele noii situații, pe baza de analiză și sinteză; realizarea ușoară a transferului în rezolvarea problemelor” (11, p. 11). Gândirea flexibilă sesizează alternativele, diferitele căi care conduc către aceeași soluție și îi îngăduie elevului să treacă, de pildă, de la un mijloc de rezolvare a unei probleme la altul mai rațional, mai elegant. Cunoștințele, în procesul dobândirii cărora gândirea a acționat cu flexibilitate, sînt investite cu o mai mare capacitate de transfer, putînd fi mai ușor și mai eficient folosite în situații noi, diferite de aceea în care s-a produs asimilarea lor.

/// *Operativitatea* constituie, de asemenea, o manifestare semnificativă a unei gândiri productive, investigatoare. Este operativă acea gândire care are capacitatea de a recurge prompt la cunoștințele necesare, pentru ca, în situația dată, ele să constituie instrumente pentru găsirea soluției.

Activitatea gândirii pe planul operativității este deosebit de complexă, principalele componente ale acesteia fiind: acomodarea rapidă la o situație nouă (identificarea problemei); actualizarea cunoștințelor care pot servi ca instrumente de acțiune; selecționarea lor în funcție de datele problemei; integrarea acestora într-un sistem și în sfîrșit, folosirea de pe o poziție reprezentativă, originală, a cunoștințelor, pentru realizarea unei noi achiziții cognitive. Pe scurt, ar fi vorba despre elaborarea planului și a strategiilor rezolvării unei probleme.

/// *Fluiditatea* este un atribut al gândirii creatoare strîns legat de manifestarea operativă a acesteia. Ea presupune efectuarea cu rapiditate și ușurință a asociațiilor, operație care este intim implicată în manifestarea operativității gândirii.

Creativitatea gândirii exprimîndu-se, în principal, prin produse care au o evidentă notă de originalitate, este evident că și alte două

trăsături îi sînt inerente: *independența* și *caracterul critic* al manifestărilor ei. Sînt trăsături foarte strîns legate între ele.

Se atribuie gîndirii creatoare și alte însușiri: *profunzimea*, *suplețea* și mai ales *mobilitatea*. Unele dintre acestea au fost, de altfel, evocate sub alte denumiri în considerațiile de mai sus. Un inventar complet al manifestărilor gîndirii creatoare este greu de făcut ca urmare a complexității fenomenului. De altfel, creativitatea gîndirii este tot atît de refractară la o definire riguroasă și unanim acceptată ca și inteligența cu care se află în raporturi de interdependență.

În ceea ce privește manifestarea creativității gîndirii elevilor, prof. Al. Roșca face o precizare cu o deosebită valoare orientativă. „Creatoare în sens individual — psihologic poate fi și gîndirea unei persoane care ajunge să descopere lucruri deja cunoscute pentru știință, dar pe care le dobîndește pe o cale independentă. Creatoare este și gîndirea unui elev care găsește rezolvarea unei probleme de matematică pe o cale diferită, eventual mai elegantă, decît cea din manual, sau decît cea care a fost prezentată de profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare găsit de elev nu este nou pentru știință” (11, p. 20).

Ținînd seama de faptul că *imaginația* este prezentă cu o contribuție, deseori deosebit de importantă în orice activitate cu adevărat creatoare, este firesc ca și cultivarea acesteia să constituie un obiectiv al educației intelectuale. Ea este un proces de cunoaștere prin excelență productiv. Tocmai de aceea J. S. Bruner reproșează școlii tradiționale că nu pune în valoare, în suficientă măsură, contribuția imaginației la procesul cunoașterii.

La fel de importantă este antrenarea *memoriei logice* pentru buna desfășurare a educației intelectuale. Fiind procesul psihic datorită căruia sînt păstrate și pot fi actualizate aspecte ale experienței trecute și îndeosebi cele care se constituie în cunoștințe științifice, memoria este aceea care furnizează gîndirii materia primă de care aceasta are nevoie.

Un obiectiv de majoră importanță al educației intelectuale (a cărei menționare o facem la sfîrșit, fiindcă are o funcție sintetizatoare) este formarea bazelor concepției științifice despre lume. În însuși procesul de cunoaștere a realității de către elevi aceștia ajung treptat, în cazul în care acest proces este bine condus prin predare, la o imagine globală asupra realității, la o viziune filosofică.

Concepția științifică despre lume constituie o axă a personalității în sensul că determină atitudinea față de mediul natural și social, orientarea generală a comportamentului. Elevul va înțelege că acțiunea legilor naturii și ale societății este un dat obiectiv, că pentru a transforma mediul omul trebuie să cunoască aceste legi, acțiunea lui urmînd să se conformeze acestora. De asemenea, concepția materialist-dialectică contribuie hotărîtor la ridicarea elevului de la viziunea empirică asupra lumii la cea generalizatoare proprie științei. Tot astfel, această concepție îl conduce pe elev la înțelegerea sensului istoriei.

Aportul procesului de formare a bazelor concepției materialist-dialectice despre lume la dezvoltarea intelectuală a elevilor în spirit modern este hotărîtor, prin însuși faptul că, exersîndu-se în a surprinde interacțiuni, în a dezvălui esența dincolo de aparențe, în a identifica izvorul dezvoltării fenomenului studiat, în a dezvălui conexiunile în care acesta se află cu altele, în a discerna unitatea în diversitate, gîn-

direa devine suplă, selectivă, integratoare, flexibilă, căpătînd astfel valențe ce țin de creativitate.

Formarea concepției științifice despre lume constituie așadar un corolar al educației intelectuale care îl angajează pe elev în promovarea sistemului de valori al societății socialiste.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârsănescu, Șt. (coord.), *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică română, București, 1969.
2. Bruner, J. S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.
3. Bruner, J. S., *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, București, 1976.
4. Debesse, M., *Les étapes de l'éducation*, PUF, Paris, 1965.
5. Flonta, M., *Curs de teoria cunoașterii*, Centrul de multiplicare al Universității din București, 1969.
6. Goblot, E., *Traité de logique*, Paris, 1929.
7. Kneller G. F., *Logica și limbajul educației*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
8. Mialaret, G., *Introduction à la pédagogie*, PUF, Paris, 1964.
9. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965.
10. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
11. Roșca, Al. și colab., *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967.
12. Slama-Cazacu, Tatiana, *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare*, în vol.: *Educație și limbaj*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
13. Șafran, O.; Grigoriu, B., *Esența educației intelectuale*, în: *Curs de pedagogie*, partea a II-a, Centrul de multiplicare al Universității din București, 1974.
14. Văideanu, G. (coord.), *Educația intelectuală. Studii, constatative și prospective*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.

2. EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

1. Una din cuceririle importante ale gândirii umane din ultima sută de ani, care se afirmă cu tot mai multă pregnanță, este aceea de a considera educația tehnologică drept componentă de bază nu numai a pregătirii profesionale, ci și a formării multilaterale a personalității umane.

Clasicii marxism-leninismului au intuit în mod genial această problemă. Încă în anul 1874, în „Principiile comunismului”, Fr. Engels, căutînd să răspundă la întrebarea 20 — „Care vor fi urmările lichidării definitive a proprietății private?” — arăta că „marea industrie eliberată de cătușele proprietății private va lua o mare extindere” și în aceste condiții „educația va da posibilitate tinerilor să-și însușească

rapid întregul sistem de producție, încît să fie în stare să treacă succesiv de la o muncă de producție la alta, după cum vor cere necesitățile societății sau propriile lor înclinații" (6, p. 378).

În anul 1866, K. Marx, cu ocazia marelui Congres al Internaționalei I de la Geneva și în anul 1867, pune accentul pe necesitatea educației tehnologice, teoretice și practice. Înțelegînd în sinteză prin educație: educația minții, educația fizică (corporală) și formarea (pregătirea) tehnologică, Marx preciza că aceasta din urmă inițiază copilul și adolescentul în principiile de bază ale tuturor proceselor de producție.

La origine termenul folosit de K. Marx a fost de „technological training”, adică într-o traducere exactă „instrucție tehnologică”.

Traducerile ulterioare au folosit termeni diferiți ca: învățămînt politehnic, instrucție politehnică, învățămînt tehnologic, educație politehnică.

O analiză atentă arată că toți termenii amintiți se referă, în esență, la același conținut de idei și aceeași realitate pedagogică, punîndu-se accentul pe un aspect sau altul.

2. Societatea contemporană a ridicat procesele muncii la un nivel superior. Anchetele și studiile efectuate în instituțiile de specialitate ale țărilor socialiste, de către Biroul internațional al Muncii și de către alte instituții avînd ca preocupare influența progresului tehnic asupra pregătirii și folosirii tinerilor în producție, în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane scot în evidență creșterea ponderii muncii calificate, tendința de a substitui munca manuală prin activitatea de întreținere și supraveghere (a automatelor), care necesită o pregătire polivalentă, accentuarea importanței componentelor intelectuale și de concepție în procesul muncii, nevoia crescîndă de tehnicieni, cadre de cercetare și de conducere.

Analizînd aceste tendințe, experții conchid că industria, întreaga activitate economică și socială cer de pe acum o formație generală și tehnologică de un nivel mai ridicat. Devine, de asemenea, din ce în ce mai evidentă necesitatea dezvoltării unor noi calități ca: aptitudinea de a înțelege procesele complexe ale producției în ansamblul ei, aptitudinea generală pentru muncă, spiritul responsabilității, capacitatea de a lua decizii și de a acționa rapid și eficace, în caz de urgență.

Într-o viziune modernă, corespunzătoare nivelului actual de dezvoltare a societății contemporane, conținutul conceptului de tehnologie se impune a fi extins de la acela de componentă a producției materiale, la orice activitate umană. Avem în vedere aci — pe lîngă tehnologia producției — tehnologiile specifice comunicării, transportului, organizării și conducerii, cunoașterii și cercetării științifice, creației, inovației etc. (3, 9, 10, 12). Mai mult chiar, putem vorbi de tehnologii sociale, care au drept scop conceperea și organizarea unor activități de transformare social-umană cum ar fi: educația (în forma ei instituționalizată), asistența sanitară și medicală, administrația. În această viziune integratoare au fost acceptați și termenii de tehnologia învățămîntului, tehnologia didactică etc.

3. În Raportul prezentat la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R., referindu-se la obiectivele fundamentale și liniile directe ale dezvoltării economico-sociale a României în perspectiva anilor 1981—1985, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea următoarele cu privire la învățămînt: „Un obiectiv esențial al cincinalului

este dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, organizarea temeinică a calificării forței de muncă" (2).

Aceste sarcini schimbă fundamental rolul școlii noastre, care este chemată — în primul rînd — să producă forța de muncă pentru toate sectoarele social-economice. Pe toate treptele sale învățămîntul dobîndește — alături de știință — rolul de forță principală de propulsie socială. În esență, școala este chemată nu numai să educe tineretul în spiritul muncii, ci și să devină promotor principal al progresului științific și tehnologic, inteligența tehnică devenind în aceste condiții una din sursele principale, inepuizabile ale progresului social.

4. Pentru a pătrunde în structurile intime ale proceselor muncii desfășurate de tineri în lumea complexă a educației tehnologice în școală este necesar să fie elucidate o serie de probleme prioritare.

În primul rînd, este vorba de imbinarea organică între cultura clasică umanistă și cea științifico-tehnică, de considerarea educației tehnologice ca o componentă de bază a culturii generale.

În al doilea rînd, se impune sublinierea că cercetările experimentale din ultima vreme au condus la concluzia că evoluția social-economică, caracteristicile producției moderne, ritmul accelerat al progresului tehnic, duc în mod necesar la modificări importante în modul de adaptare a persoanei umane la activitatea profesională. Extinderea mecanizării și automatizării au diminuat rolul aptitudinilor simple, au dus la apariția de meserii noi, cu o calificare superioară, în care crește ponderea factorilor complecși ai personalității în procesul de adaptare profesională. Termenul de aptitudine, tinde a fi înlocuit prin cel de capacitate sau de potențial individual (S. Pacaud, 1971). Ultimul termen are o sferă largă, care include pe lîngă noțiunile de aptitudini și de capacitate și caracterul dinamic al persoanei, permanenta ei integrare.

Educația tehnologică apare în aceste condiții ca o nouă dimensiune în educația multilaterală a personalității, în pregătirea tineretului pentru integrarea lui în producție, în viață.

5. Pentru a-și atinge această menire, educația tehnologică își propune ca obiective principale:

A. Însușirea cunoștințelor despre bazele științifice ale tehnicii și producției moderne. Aceasta presupune în primul rînd înțelegerea științifică a proceselor de producție industrială și agricolă, ca și a proceselor tehnice simple întîlnite în viață prin intermediul cunoștințelor însușite la disciplinele fundamentale (în special fizică, chimie, științe biologice).

Educația tehnologică urmărește, de asemenea, prin toate cunoștințele însușite și activitățile practice desfășurate de către elevi, să educe calități morale și intelectuale ca: gîndirea tehnică, inventivitatea, curiozitatea științifică, interesul pentru tehnică și producție, obișnuința de a aplica în practică cunoștințele teoretice și de a căuta în procesele tehnice explicația științifică, sentimentul de mîndrie pentru realizările tehnicii și producției românești, respectul față de muncă.

Cunoașterea proceselor productive și a mașinilor nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a cunoaște realitatea social-economică, în care trăiește elevul, condițiile în care va munci după terminarea școlii. Ea reprezintă o premisă generală pentru orice calificare profesională

și un mod eficient de a cunoaște o categorie largă de procese de producție și profesii tehnice în vederea policalificării și alegerii unei profesii.

B. Formarea unor deprinderi variate de muncă practică constituie — de asemenea — un obiectiv esențial al educației tehnologice, al pregătirii practice și psihologice a elevilor pentru muncă. Conținutul deprinderilor practice și psihologice a elevilor pentru muncă este desigur diferențiat de la o clasă la alta, îmbogățindu-se treptat.

Astfel, în clasele I—VIII, în cadrul lucrului manual și al lucrărilor practice de atelier, agricole sau gospodărești se formează deprinderi elementare de muncă cu unelte și mașini simple. În liceu deprinderile practice au un caracter mai complex. Ele se referă la procese de producție care necesită cunoștințe teoretice ample. La acest nivel de învățământ lucrările practice, munca productivă sau social-utilă îi pregătește concret pe elevi pentru viitoarea muncă în producție, în care accentul se deplasează în mod treptat de la munca fizică la cea intelectuală. În liceu se formează și se consolidează anumite priceperi și deprinderi practice cu largi posibilități de transfer în munca productivă: execuția de montaje și construcții tehnice simple, efectuarea unor desene tehnice, mînuirea diferitelor instrumente, aparate și substanțe etc.

Totodată, educația tehnologică în liceu urmărește și formarea unor priceperi și deprinderi necesare în orice activitate de producție: organizarea științifică — rațională a locului de muncă, întreținerea uneltelor, aparatelor și mașinilor, folosirea în mod economic a materialelor, organizarea și planificarea în mod judicios a muncii, utilizarea instrumentelor și aparatelor de măsurat etc.

C. Un alt obiectiv al educației tehnologice îl constituie dezvoltarea și consolidarea intereselor și aptitudinilor pentru profesiunile cu caracter tehnic, în vederea pregătirii pentru muncă, pentru o profesie.

D. În sfîrșit, formarea atitudinii socialiste înaintate față de muncă constituie alt obiectiv fundamental al educației tehnologice.

6. În elaborarea strategiilor de pregătire a tineretului pentru stăpînirea științei, tehnicii și tehnologiilor celor mai înaintate se impune să avem în vedere că cheia de boltă a tuturor schimbărilor în condiția umană o constituie atingerea de către societate a vîrstei tehnologice. Mediul tehnic devine un mediu al existenței umane, la toate vîrstele și în diversele sale ipostaze (producție, „loisir“ etc.).

În aceste condiții capătă o importanță metodologică și ideologică excepțională concepția marxist-leninistă cu privire la unitatea dintre știință — tehnică — tehnologie — umanism, potrivit căreia știința se umanizează avînd ca obiectiv principal al demersurilor sale continua îmbunătățire a condiției umane, iar umanismul dobîndește o tentă științifică.

Pe de altă parte, așa cum sublinia Fr. Engels, munca include un element la care economiștii secolelor trecute nu s-au gîndit și anume elementul spiritual al invenției, al gîndirii, alături de cel fizic. În decursul secolelor, omul a transmis mașinii funcțiile sale de muncă fizică și intelectuală. Tehnica și tehnologia au înmagazinat o mare cantitate de experiență științifică, inteligență, imaginație, inventivitate etc. Ele au devenit astfel o știință materializată, acțională, transformatoare a condiției umane.

În zilele noastre specialiștii — economiști, politologi, sociologi, psihologi etc. — au ajuns la concluzia că progresul economic se datorează în primul rând factorului uman, care constă în calitatea muncii, educație, pregătire profesională, cunoștințe, organizare. Chiar și în rândurile specialiștilor burghezi se acreditează ideea că „problema fundamentală a dezvoltării nu trebuie să fie considerată crearea avuției, ci în primul rând, crearea capacității de a crea avuția, această capacitate revenind substanței cenușii” (13).

În elaborarea strategiilor privind educația tehnologică în școală se impune să avem în vedere și faptul că inteligența în general, cea tehnică în special, este determinată pe de o parte de capacitatea mintală naturală, iar pe de altă parte, de activitățile copilului, ale tineretului în general, îndreptate spre explorarea și cunoașterea mediului înconjurător în vederea transformării acestuia prin tehnologii mereu noi.

În procesul muncii omul acționează ca ființă unitară, în toate dimensiunile, procesele și calitățile sale. Orice acțiune antrenează în același timp gândurile, sentimentele, năzuințele, voința de a învinge. Deci, pe lângă pregătirea profesional-tehnică, se impune ca școala, întregul proces instructiv-educativ să acorde o importanță deosebită formării calităților morale ale tineretului: atașamentul pentru profesie, sîrguința, perseverența, existența în muncă, interesul pentru perfecționare continuă, preocuparea de a munci în mod creator, cu inițiativă, în spirit gospodăresc. Literatura de specialitate pe acest profil oferă o informație deosebit de bogată (1, 4, 7, 8, 11).

7. Însușirea unor noțiuni despre bazele științifice ale tehnicii și producției moderne trebuie să se realizeze prin toate obiectele de învățămînt, mai ales prin discipline științifice fundamentale. În predarea acestor discipline este necesar să se urmărească: cunoașterea aplicațiilor practice în tehnică și producție (industrială-agricolă) a cunoștințelor însușite; explicarea științifică a proceselor de producție și a fenomenelor tehnice întîlnite la elevi; dezvoltarea curiozității științifice, a gândirii tehnice și a spiritului de creație tehnică. Aceste obiective se pot atinge pe mai multe căi, dintre care menționăm în special folosirea activității productive și practice a elevilor și stabilirea în cadrul procesului de învățămînt a corelațiilor firești între diferitele discipline școlare.

Este extrem de important modul în care li se prezintă elevilor cunoștințele teoretice și problemele tehnice. Se recomandă ca elevii să înțeleagă știința ca proces, să fie îndemnați și îndrumați să cerceteze să-și însușească principiile și metodele esențiale ale investigației științifice.

În condițiile în care școala dobîndește noi atribute, formarea deprinderilor practice constituie o sarcină deosebit de însemnată a învățămîntului. Aceste deprinderi se formează în procesul de producție, în cadrul lucrărilor de laborator, al cercurilor tehnice etc. Dintre ele menționăm deprinderile de a mînuî aparatele, utilajele, mașinile, de a stăpîni procesul de producție: deprinderile de a mînuî aparatele dintr-un laborator de fizică, de a identifica substanțe și reacții chimice importante, de a alcătui scheme, desene tehnice etc.; priceperile de a folosi tabele, rigla de calcul (pentru rezolvarea unor probleme de producție), de a citi hărți. Esențial în formarea unor asemenea priceperi și deprin-

deri practice este ca ele să se bazeze pe cunoștințe teoretice temeinice și pe cunoașterea activităților profesionale unde ele sînt necesare.

Educația tehnologică în cadrul activităților din afară de clasă constituie o completare a aceleia desfășurate prin procesul de învățămînt. Dintre mijloacele prin care se poate contribui la cunoașterea bazelor științifice ale producției industriale și agricole amintim vizitele în producție, lecturile, filmele documentare și artistice, întîlnirile cu oamenii de știință, cu fruntași în producție, inventatori etc.

Și cu prilejul unor vizite la muzee și expoziții tehnice, al participării la conferințe pe teme științifice și tehnice sau în cadrul activității în cercuri elevii pot fi familiarizați cu cele mai noi metode de producție. Tot în acest scop se pot organiza simpozioane tehnico-științifice, seri de întrebări și răspunsuri.

Citirea presei cotidiene, a unor reviste de specialitate și extragerea unor date privind noutățile în producție oferă un bogat material pentru informarea elevilor.

Activitatea elevilor în cadrul cercurilor tehnice constituie principalul mijloc pentru formarea deprinderilor practice. Elevii pot construi diferite aparate și dispozitive pentru fizică, chimie, biologie; pot executa lucrări practice de preparare și separare a unor substanțe chimice (de exemplu, un anumit îngrășămint chimic); au posibilitatea să învețe mînuirea șublerului, micrometrului, ampermetrelor, voltmetrelor etc.

Familia poate aduce, de asemenea, o contribuție importantă la educația tehnologică a tineretului. Părinții care lucrează în profiluri tehnice pot da informații interesante în legătură cu domeniul în care lucrează ei. Procedeu acesta are efecte multiple: ajută la cunoașterea unor aspecte ale producției, trezește interesul pentru anumite profesii, cultivă respectul pentru munca părinților, ajută la orientarea profesională a tineretului.

Desigur, realizarea educației tehnologice se împletește în mod organic cu toate celelalte preocupări privind educația multilaterală a tineretului. În acest scop este necesară o colaborare strînsă între toți factorii educativi: școală, familie, organizațiile de copii și tineret etc. Numai prin realizarea acestui fenomen comun se poate asigura o sinteză unică a tuturor laturilor educației comuniste, se sporește eficiența procesului instructiv-educativ în școală.

BIBLIOGRAFIE

1. Bărbulescu, P. (coord.), *Școala și producția*, Editura Litera, București, 1976.
2. Ceașescu, Nicolae, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979.
3. Frolov, T. I., *Progresul științei și viitorul omului*, Editura politică, București, 1977.
4. * * * *Învățămînt. Cercetare. Producție*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie”, București, 1977.
5. Kotarbinski, T., *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura politică, București, 1976.
6. Marx, K., Engels, Fr., *Opere* vol. 4, Editura politică, București, 1958.
7. Moore, A. D., *Invenție, descoperire, creativitate*, Editura enciclopedică română, București, 1973.

8. Roman, V., *Eseuri despre revoluția științifică și tehnică. Concepte, ipoteze, controverse, tendințe și opțiuni*, Editura politică, București, 1970.
9. Roca, Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale*, Editura Academiei R.S.R., București, 1979.
10. Sîrbu, C., *Munca productivă și neproductivă*, Editura politică, București, 1976.
11. * * * *Școala și pregătirea forței de muncă*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie”, București, 1980.
12. Twiss, B. C., *Inovarea tehnologică (Creativitate. Conducere. Organizare)*, Editura tehnică, București, 1979.
13. Ward, R., *Problems of development in the seventeenth*, Duellaw, New York, 1964.

3. EDUCAȚIA MORALĂ

1. *Educația morală și formarea personalității*. Despre importanța educației morale, despre natura și ponderea contribuției ei la formarea personalității, se vorbește — dintr-un anumit punct de vedere — prea mult și — din altul — prea puțin. Prea mult, fiindcă, *teoretic*, lucrurile sînt foarte limpezi și prea puțin în raport cu eficiența unora dintre aceste intervenții pentru *practica* educativă.

Concretizîndu-se în atitudinea omului față de societatea socialistă, în felul în care înțelege el să răspundă cerințelor pe care opinia publică înaintată le pune în fața sa și — în ultimă instanță — în respectul pe care și-l arată sieși, profilul moral este, în diferite faze ale evoluției sale, expresia — pe planul calității — a acumulărilor cantitative din domeniul pregătirii sale sub toate aspectele.

Și aceasta, fiindcă educația comunistă constituie un sistem.

Elementele unui sistem se află — cum se știe — în relații de organică interdependență. Se poate deci afirma că fiecare dintre laturile componente ale educației comuniste concură la formarea în ansamblu a personalității, așadar, și a profilului moral.

Pe de altă parte, este însă la fel de evident că fiecărei laturi din sistemul educației îi revin sarcinile cele mai importante, cu ponderea cea mai mare, în configurarea acelei componente a personalității (intelectuale, morale etc.) pe care o vizează ea de pe poziții specifice. De aci și necesitatea obiectivă a prezenței educației morale în ansamblul influențelor educative orientate spre formarea și dezvoltarea personalității.

Specificul identității ei este însă dat nu numai de faptul că, întocmai ca și celelalte laturi are o anumită specializare, ci și de acela că potențează în întregime acțiunea de formare a elevilor, prin aceea că pune în valoare, din perspectivă socială, pregătirea sub toate aspectele pe care o dobîndesc viitorii constructori ai socialismului. Prin aceasta, ea are un rol de prim ordin în proiectarea integrării eficiente și active a omului format de școala noastră în societatea socialistă, în deplină concordanță cu afirmația următoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu: „Putem spune cu mîndrie că în România socialistă se ridică un om nou, profund devotat idealurilor socialismului și comunismului, înarmat cu noile cuceriri ale cunoașterii, cu ideologia revoluționară, științifică a partidului nostru” (3, p. 81).

Profilul moral se află într-o dublă ipostază: focar al tuturor influențelor educative care se exercită asupra omului și factor reglator al valorificării — pe plan social — a tuturor aspectelor pregătirii de care beneficiază același om. Acesta este, neîndoielnic, sensul cunoscutei afirmații a lui V. I. Lenin, conform căreia „trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii și instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui“ (8, p. 273).

Aceste cuvinte ale lui V. I. Lenin, oferă, totodată, și un deosebit de prețios criteriu pentru aprecierea eficienței muncii educative a școlii. Desigur că un educator nu realizează prea mult, dacă pe măsură ce elevii săi acumulează tot mai multe cunoștințe, și-și dezvoltă în mod corespunzător capacitățile de cunoaștere, ei nu înțeleg tot mai profund necesitatea de a pune toată zestrea lor intelectuală în slujba progresului social. Tot așa, profesorii nu au prea serioase motive să fie mulțumiți de munca educativă pe care o desfășoară, dacă printre criteriile cu care operează elevii în sesizarea frumosului din artă sau din viața socială punctul de vedere al moralei comuniste nu constituie unul dintre cele importante.

A include în proiectul care precede principalele acțiuni educative — oricare ar fi ele — și o finalitate morală înseamnă a crea premise mai sigure pentru a preveni abaterea de pe drumul care duce către scopul educației comuniste și, prin urmare, a respecta cu mai multă rigurozitate logica pedagogică. Este tocmai ceea ce ne cere tovarășul Nicolae Ceaușescu, cînd spune: „Școala, întregul corp profesoral, trebuie să folosească mai bine largile posibilități de care dispun pentru formarea etică și civică a tinerei generații, pentru a sădi în conștiința acesteia respectul față de muncă, dragostea față de patrie, internaționalismul socialist, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului, principiile dreptății și echității sociale, normele unei comportări înaintate în viață“ (9, p. 188).

2. *Aspecte semnificative ale identității educației morale.* Influența pe planul moralității este eficientă numai dacă reușește să pătrundă pînă la straturile cele mai profunde ale personalității, numai dacă aceasta din urmă este angajată *total* în procesul răspunsului scontat.

Pentru elucidarea mai deplină a lucrurilor, să facem o comparație cu influența corespunzătoare educației intelectuale în legătură cu care rezultatele dorite se obțin mai repede.

Este știut că atît în cazul educației intelectuale, cît și în acela al educației morale — ca dealtfel în orice aspect al formării omului — informarea corespunzătoare are rolul de condiție sine qua non a atingerii obiectivului dorit. Asimilarea informației în procesul educației morale își arată roadele pe plan formativ (dezvoltarea profitului moral) pe căi mai ocolite și mai puțin sesizabile de către educator decît asimilarea informației necesare pentru formarea intelectuală a elevului (dezvoltarea capacităților cognitive).

Este vorba, în primul rînd, despre faptul că reproducerea de către elev a informației A* într-un mod care oferă și certitudinea în ceea ce privește însușirea conștientă a acesteia, constituie pentru educator

* Notăm, în mod convențional, cu A informația orientată nemijlocit spre educația intelectuală și cu B pe aceea orientată nemijlocit spre educația morală.

un indiciu că prin însăși angajarea forțelor intelectuale în procesul însușirii cunoștințelor au fost create și premise favorabile pentru dezvoltarea intelectuală. În cazul educației morale, lucrurile nu stau așa. Reproducerea corectă și de pe pozițiile unei însușiri conștiente a informației B este prin ea însăși doar un indiciu al unei activități intelectuale. Nu există temei pentru certitudinea că această informație se află angajată în procesul de influențare a dezvoltării profilului moral.

În primul caz (al informației A), însăși deținerea unei informații este, de cele mai multe ori, în sensul că ea poate constitui un instrument de acțiune. În plus — așa cum am văzut — procesul însușirii lor implică și o exersare intelectuală. Cunoștințele din sectorul A pot fi deci, în același timp „instrumentale” și „funcționale” (după terminologia folosită de G. Mialaret).

Atunci când este însă vorba despre informația B, există posibilitatea ca respectivele cunoștințe să nu aibă nici unul din atributele menționate mai sus. O cunoștință din domeniul eticii nu este, prin ea însăși, instrumentală. După cum se știe foarte bine, cunoașterea semnificației unor noțiuni, reguli și principii morale nu constituie condiția suficientă pentru o comportare corespunzătoare. Este de presupus că, de pildă, nu există om care să nu dețină informația că este corect să se spună numai adevărul și, totuși, se mai și minte. Aci, ne aflăm în fața unuia dintre aspectele specifice ale educației morale: calitatea instrumentală a cunoștinței este în funcție de calitatea de a fi funcțională. Cu alte cuvinte, o cunoștință de *etică* devine instrument de acțiune numai în măsura în care și-a vădit valoarea funcțională. Și aceasta înseamnă că a ieșit din cadrul în care se produc procese ce țin exclusiv de domeniul structurilor intelectuale și a izbutit — în împrejurările care vor fi puse în evidență când vom face referiri la formarea convingerilor morale — să angajeze și alte componente ale personalității (cea afectivă și cea volițională).

De ce stau lucrurile astfel? În procesul educativ îl punem pe elev în fața unor influențe a căror eficiență este probată, în primul rând, de însăși reacția pe care o provoacă și, apoi, de natura acesteia. Când elevul rămâne pasiv în cadrul unei acțiuni educative al cărei obiect este, nici nu poate fi vorba, de fapt, despre vreo influență educativă. Prin ce se exprimă reacția față de influență? La început, printr-un fel de rezistență al cărei specific este dat de condițiile interne care-i sînt proprii, în acel moment, elevului. În cazul educației intelectuale, rezistența se consumă mai ales pe planul înțelegerii (sesizarea unor legături). Este de presupus că, în general, elevul este dornic ca în starea conflictuală care s-a produs între ceea ce poate și ceea ce vrea să poată să iasă victorioasă cea de-a doua latură a contradicției. Factorul afectiv are deci un rol pozitiv, un rol de stimulare a eforturilor elevului. Caracterul stimulator al acestui factor este cu atît mai evident cu cît determinantul său este interesul pentru dobîndirea noilor cunoștințe. Alteori, nu atît interesul, cît ambiția elevului de a-și pune la încercare forțele intelectuale este aceea care susține eforturile sale de a înțelege.

În cazul influențării morale, se poate neîndoielnic vorbi, despre o dublă rezistență a elevului — ca specific al reacției sale. Una este identică cu aceea de mai sus, fiind caracteristică procesului de elaborare a unei generalizări. Aci, însă, elaborarea generalizării nu este însuși obiec-

tivul urmărit de profesor, ci numai o etapă în drumul spre țință. Strădania profesorului de a da o informație din domeniul eticii este răsplătită numai în măsura în care aceasta determină la elev o anumită conduită, o anumită atitudine morală. Dar, pentru ca acest scop să fie atins, trebuie să fie învinsă și o a doua rezistență și anume aceea pe care o opun „principiile” de conduită la care a ajuns elevul prin propria experiență, prin demersurile sale. Așa, de exemplu, un elev care, pînă la o anumită lecție, era sigur că liliacul este pasăre, abandonează ușor vechea cunoștință de îndată ce se dovedește a fi înșelătoare, pentru a face loc celei corecte. Dar elevul care trăiește, într-o oră de dirigiență „revelația” că a sufla este o înșelăciune ca oricare alta sau că a copia constituie un act necinstit foarte înrudit cu furtul nu va abandona neapărat, imediat după aceasta, felul său de a se comporta în domeniile amintite. Și aceasta, fiindcă activitatea intelectuală e compatibilă — iar configurarea conduitei morale nu este — cu obiectivarea celui în cauză. Desigur, așa cum am mai arătat, nici însușirea unor cunoștințe în cadrul procesului de educație intelectuală nu este lipsită de o nuanță afectivă și de pecetea unei atitudini voluntare, dar ea nu angajează subiectivitatea elevului în aceeași măsură ca procesul de convertire a informației în factor călăuzitor al conduitei morale. Nu o dată adoptarea unei atitudini morale implică o sinceră luptă a motivelor și eforturi dramatice pe planul configurării actului moral propriu-zis.

Tocmai de aceea, spre deosebire de educația intelectuală, „educația morală este... aceea a voinței, adică a ceea ce este mai lăuntric, cel mai accentuat subiectiv în ființa umană” (6, p. 401).

Reliefarea acestei trăsături specifice este făcută convingător și de către J. Leif și G. Rustin, prin mijlocirea unei analogii: „Scopul ultim al educației morale — spun autorii — este de a-l face pe om virtuos. Virtutea unui talisman, a unei plante sau a unui medicament rezidă în puterea lor. Raportată la moralitate, virtutea apare, în primul rînd, ca o renunțare. O renunțare, însă, nu din neputință, ci din forță” (7, p. 21).

Întîlnim aceeași idee exprimată astfel: „Morală cere deci, înainte de toate, cea mai necruțătoare luciditate față de sine; ea presupune apoi efortul viguros și dureros orientat spre tine însuși pentru a te obliga să renunți la tot ceea ce este coordonat de către o judecată sănătoasă și obiectivă” (5, p. 320).

În consecință, educația morală este mai greu de realizat. Sentimentul irosirii eforturilor apare la profesori mai frecvent în legătură cu formarea profilului moral decît cu alte aspecte ale muncii educative. Dovedind o corectă informație etică, elevul lasă să se prevadă și eventualitatea unei comportări corespunzătoare. Se știe însă că sînt oameni care vorbesc într-un fel despre faptele lor și acționează altfel decît vorbesc. Sesizarea de către profesor a fiecărei neconcordanțe între vorba și fapta elevului poate fi un prilej de trăire a sentimentului amintit, situație care nu este desigur de natură să stimuleze lupta cu greutățile. Și totuși lupta trebuie să fie dusă cu tenacitate, dat fiind rolul educației morale în formarea personalității.

3. *Procesul formării și dezvoltării profilului moral.* Educarea morală a elevilor presupune — după cum se știe — îndeplinirea în principal, a două sarcini pe cît de cuprinzătoare pe atît de complexe care corespund celor două componente fundamentale ale atitudinii morale: formarea conștiinței morale și a conduitei morale.

Constituită fiind dintr-un ansamblu de idei despre moralitate, de trăiri corespunzătoare felului în care este reflectată natura relațiilor sociale și de comandamentele pe care și le impune omul în ceea ce privește poziția sa în cadrul acestor relații, conștiința morală îndeplinește funcția de modelare a actului moral.

Actul moral — fiind deci produsul unui proces care se desfășoară pe planul conștiinței, este evident că esența muncii de educație morală o constituie formarea conștiinței morale, că în această direcție trebuie să fie îndreptate cele mai multe și mai mari eforturi în conceperea și realizarea muncii educative.

Elementul cel mai dinamic al conștiinței morale, cel mai puternic în ce privește capacitatea de a determina natura conduitei morale este *convingerea*. Ea dispune de acest privilegiu, fiindcă este punctul de convergență — sub forma unei unități pregnant reliefate și precis conturate — a celor trei factori care dau natura conștiinței: cel cognitiv, cel afectiv și cel volitional. Unitate precis conturată, în sensul că acești factori determină — prin interacțiune — o anumită poziție a omului (față de patrie, de muncă, de colectiv, de disciplină ș.a.m.d.) ce se constituie într-o trăsătură definitorie a personalității.

Studiile de psihologie și de pedagogie consacrate dezvoltării naturii convingerilor morale și procesului constituirii lor pun în evidență atât faptul că factorul cognitiv desemnat prin reprezentări și noțiuni joacă un rol de seamă, că așadar fără o informație morală corespunzătoare nu este de conceput formarea convingerilor, cât și pe acela că instruirea morală este numai o condiție necesară nu și suficientă. Într-adevăr, este greu de crezut că elevii ar putea avea o comportare corespunzătoare cerințelor moralei comuniste, dacă nu se ia, în prealabil, o primă, elementară și necesară măsură: aceea a informării lor asupra naturii respectivelor cerințe.

Instruirea morală constă, în esență, în formarea la elevi a reprezentărilor și noțiunilor morale, în familiarizarea lor cu principiile moralei comuniste.

Importanța asigurării unei informații morale corecte se impune în frecvente întâmplări din viața școlară, când apare limpede că atitudinea reprobabilă a unor elevi este considerată de către ei — din cauza unei informații insuficiente sau incorecte — firească și chiar lăudabilă, de câte ori nu se întâmplă ca, atunci când ei refuză „să denunțe” pe un coleg față de profesor, să fie convinși că fac o faptă bună, deși fapta pe care o tănuiesc viciază climatul social. Mai mult decât atât: atunci când ei perseverează în atitudinea lor, mergînd „cu capul sus” în împingerea riscului de a avea neplăceri ca urmare a „gestului” lor, trăiesc simțămîntul care însoțește o atitudine eroică, de sacrificiu. Profesorul care nu-și dă seama că se află în fața unei greșite înțelegeri de către elevi a ceea ce este „solidaritate” și care, în loc să ia măsura cea mai potrivită (un plus de informație morală) perseverează în atitudinea de blamare a elevilor face, la rîndul lui, o dublă greșală: a) nu folosește un prilej nimerit (caracterul intuitiv al situației create) pentru a-i determina pe elevi să introducă în conținutul noțiunii de „solidaritate” o notă esențială din punctul de vedere al moralei comuniste (promovarea și apărarea unui interes obștesc) și b) reduce el însuși din puterea sa de influențare ulterioară a elevilor, care nu se simt apropiați de un profesor neînțelegător.

O anchetă pe cît de simplă pe atît de revelatoare care a angajat un număr mare de elevi din clasa a VII-a a pus în evidență un fapt deosebit de semnificativ pentru raportul existent între natura informației morale și conduita respectivă. Elevii anchetați trebuiau să arate ce este „perseverența” și ce este „încăpățînarea”. Aproape 70% dintre ei au introdus în conținutul primei noțiuni note care aparțin conținutului celeilalte. Este ușor de înțeles că, tocmai din această cauză, mulți dintre ei au fost încăpățînați, fiind convinși că astfel sînt perseverenți.

Să urmărim, în continuare, procesul formării convingerilor morale, plecînd de la presupunerea că informația morală de care dispun elevii este corectă. Cum se știe, nici o asemenea informație nu conduce prin ea însăși, cu necesitate, pe elev la o conduită morală corespunzătoare. Pentru ca s-o poată face, informația trebuie să fie sprijinită de o stare afectivă cu tonalitate pozitivă. Cu alte cuvinte, omul trebuie să *simtă* nevoia de a acționa în conformitate cu cerințele moralei comuniste. Altfel, nu este împăcat cu sine însuși. Este vorba deci de o adeziune la morala comunistă nu numai pe planul obiectiv al înțelegerii, cît și pe acela subiectiv al trăirii.

În componența unei convingeri, factorul cognitiv își păstrează totuși, rolul conducător. Este, fără îndoială, cauza primară a acțiunii, întrucît — așa cum am văzut — în afara cunoașterii nu este de conceput caracterul conștient, responsabilitatea actului moral. Prezența factorului cognitiv este aceea care conferă convingerii funcția ei orientativă; „...numai *înțelegerea adecvată* a principiilor, normelor și categoriilor morale poate să asigure o *comportare corespunzătoare*. În aceasta constă funcția orientativă a convingerilor condiționată de sistemul respectiv de reprezentări și noțiuni” (4, p. 7).

Prin el însuși, factorul cognitiv rămîne însă oarecum doar o forță latentă, declanșarea ei depinzînd și de trăirea afectivă. Aceasta din urmă vine în sprijinul valorificării pe planul acțiunii a informației. Cînd sudura se produce, regula, norma morală încetează de a fi exterioară subiectului, părăind a se fi născut din însăși conștiința lor.

Interiorizarea cerințelor morale — condiția *sine qua non* pentru ca acestea să dobîndească puterea de a determina conduita corespunzătoare — se datorează intervenției binefăcătoare a factorului afectiv.

Prin însăși stabilirea unității între factorul cognitiv și cel afectiv se produce și intervenția factorului volițional, care — la rîndul lui — se încorporează în aceeași unitate. Este vorba despre decizia de a acționa, despre dorința de a concretiza, în împrejurările corespunzătoare de viață, felul de a gîndi și de a simți a omului.

Între cele trei componente ale convingerii se stabilesc — pe măsura acumulării experienței morale — relații funcționale din ce în ce mai strînse. „Latura rațională a conștiinței morale își găsește baza emoțională, psihologică, în sentimente. La rîndul lor, sentimentele capătă, în multe privințe, un conținut social și tendințe de dezvoltare în latura ideologică, de clasă a conștiinței. Și una și alta au, în ultimă analiză, o sursă obiectivă comună — existența socială a oamenilor, modul lor real de viață” (1, p. 86).

Pe măsura constituirii convingerilor morale (patriotice, umaniste etc.) ele se structurează într-un sistem care devine parte integrantă a celui mai cuprinzător sistem de convingeri: concepția științifică despre lume.

Pentru definirea convingerii morale vom folosi formularea dintr-un studiu consacrat acestei probleme: „Convingerea morală reprezintă reflectarea pe planul conștiinței individuale a principiilor moralei comuniste, constituind motive de acțiune prin unitatea care se realizează între componente de ordin rațional, afectiv și volițional ale personalității. Convingerile morale, prin conținutul și structura lor, se manifestă în particularități psihice individuale, ca trăsături de bază care definesc profilul moral al omului” (11, p. 9).

Definiția conduce și la unele considerații cu caracter metodic. Cele mai mari dificultăți nu le ridică desigur înzestrarea elevilor cu cunoștințe de etică. Mai greu îi este influenței educative să pătrundă pînă la resortul afectiv a cărui declanșare condiționează formarea convingerilor morale și implicit a conduitei de dorit. În legătură cu aceasta, apare necesitatea punerii în evidență a rolului pe care îl are experiența morală a elevului, atît cea deja dobîndită, cît și cea în curs de constituire.

Invocarea experienței de viață a elevului se cere a fi făcută, aici, din două motive. Întîi, fiindcă în afara luării ei în considerare nu poate fi vorba despre formarea convingerilor morale. Și apoi, fiindcă, în felul acesta, implicăm și aspecte ale îndeplinirii celei de-a doua sarcini morale: formarea conduitei morale.

Experiența de viață a elevilor este platforma pe care, dacă ne situăm, sesizăm legătura organică și de interdependență ale celor două mari sarcini ale educației morale (formarea conștiinței morale și a conduitei morale), corespunzătoare raportului existent între conștiință și conduită.

A vorbi despre formarea conduitei morale la elevi înseamnă, de fapt, a te referi la orientarea — de pe poziții educative — a practicii lor morale și implicit la procesul de constituire a unei experiențe corespunzătoare cerințelor moralei comuniste. Deprinderile și obișnuințele de conduită morală nu sînt altceva decît elemente constitutive, de primă importanță, ale experienței morale. Or la ele nu se poate ajunge — după cum prea bine se știe — decît prin practică, prin exerciții.

Ca să înțelegem legătura între procesul de constituire a experienței morale și formarea convingerilor, trebuie să pornim de la considerațiile făcute cu privire la unitatea între cei trei factori (rațional, afectiv, volițional), reprezentată de convingere. Prin ea însăși, informația morală nu dispune de forța necesară pentru a determina o conduită convingătoare și că intervenția trăirilor afective declanșează *opțiunea* și, prin aceasta, *acțiunea*. Dar opțiunea și mai ales acțiunea sînt de neconceput în afara *practicii* morale. Opțiunile cele mai elevate, nu sînt, în prea mare măsură, semnificative pentru stadiul la care a ajuns în realitate, procesul formării convingerilor morale, atîta vreme cît ele se consumă doar pe plan teoretic. Și la fel stau — evident — lucrurile și în ceea ce privește decizia de a acționa, dacă rămînem doar la ea și nu trecem la concretizarea ei.

Dramatismul opțiunii și efectul binefăcător al acțiunii corect orientate din punctul de vedere al moralei comuniste nu se produc decît în rezolvarea problemelor pe care le ridică practica morală. Orice elev, ca și orice om, poate să *înțeleagă* că e mai frumos, mai demn să sară în ajutorul victimei unei agresiuni cu riscul de a fi și el vătămat, decît să rămînă nepăsător. Teoretic, foarte mulți optează pentru atitudinea ono-

rabilă. Marea încercare adusă de fapta consecventă acestei opțiuni este însă cea cu adevărat semnificativă pentru existența curajului. Când elevul soluționează corect, prin *acțiune*, o problemă ca cea de mai sus, el trăiește satisfacția generată de concordanța între rațiune și acțiune. Trăirea afectivă este acum ea însăși o realitate generată de practică și astfel contribuția ei la sudarea unității între cele trei componente este imensă. Satisfacția trăită și nu proiectată este de fapt aceea care intră în componența experienței morale a omului. Vorbind despre coeficientul de contribuție al unei asemenea trăiri afective, nu trebuie să uităm, de asemenea, că el este remarcabil potențat și de aprecierea pozitivă a opiniei publice, care ia în considerare fapta și nu vorba. Este evident că numai antrenamentul, adică repetarea unor acțiuni din sfera aceleiași însușiri morale poate să ducă la instalarea respectivei însușiri. Reușita în lupta cu sine inerentă în fiecare exercițiu este cheazășia instalării definitive a însușirilor morale.

Acțiunea, practica morală au un rol deosebit de important și în asigurarea sesizării unor nuanțe semnificative ale informației morale. Un elev, de indiferent ce vîrstă, *va înțelege* mai bine semnificația socială a disciplinei, cînd o activitate la capătul căreia se va produce satisfacerea unui interes este stînjinită de indisciplina acelora cu care trebuie să colaboreze decît atunci cînd a luat doar contactul cu definiția disciplinei.

Concluzia de ordin metodic se impune de la sine: este necesar să folosim toate împrejurările pe care ni le oferă viața școlară și cea socială în care școala este implicată de pe poziția rolului conducător pentru a acorda mai multă atenție *organizării experienței morale* a elevilor. *Cheia succesului în educația morală este o deplasare de accent de la lămurirea verbală la exercițiul moral.*

Am arătat că și experiența de viață deja dobîndită de către elevi poate și trebuie să fie implicată în procesul făuririi convingerilor morale și a conduitei morale.

Luăm aici „experiența de viață” nu în sensul ei cel mai larg (totalitatea cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare dobîndite în mod nemijlocit în procesul practicii sociale), ci în altul mai restrîns: sistemul punctelor de sprijin pentru proiectarea unei atitudini formate din ceea ce constituie pentru om adevăruri verificate de propria sa practică. Este vorba deci de un sistem dinamic, susceptibil de continue restructurări.

Din momentul în care apare la copil conștiința existenței de sine și deci și aceea a existenței unor raporturi între el și mediul ambiant, reacțiile sale la problemele pe care i le ridică viața nu mai sînt preponderent spontane. Ele au la bază anumite „rațiuni suficiente”. Una din ele ar fi, de pildă, în perioada în care imitația are ponderea cunoscută: „așa face și X”.

Pe măsură ce copilul crește, rezolvarea problemelor poartă din ce în ce mai pregnant pecetea configurației proprii sale individualități. În deliberarea care premerge acțiunii își găsesc loc tot mai multe elemente ale propriei experiențe. Cînd modalitatea de acțiune care i se recomandă de către alții este diferită de aceea care-i este familiară, își spune cuvîntul, la început, inerția. Dacă presiunea este mare, copilul cedează, dar lucrul acesta nu este totdeauna expresia unei adeziuni conștiente la cerința în fața căreia este pus. Pentru ca atitudinea respectivă să devină element al experienței sale de viață, trebuie să se fi consu-

mat o stare conflictuală: noul să ia locul vechiului ca urmare a unei opțiuni proprii. Esențialul în munca educativă nu constă așadar în a face presiuni, ci în a lua în considerare tendința conservatoare și a sprijini partea mai slabă care se află angajată în luptă. Un aspect important al acestui ajutor îl constituie conducerea elevului către conștientizarea stării conflictuale, a motivelor care-l fac refractar la o influență menită să zdruncine un echilibru agreat de el, dar condamnat de pe poziția unor cerințe superioare față de calitatea de om.

Luarea în considerare a experienței de viață este utilă și în condițiile în care ea conține elemente de natură să faciliteze pătrunderea influenței educative. Așa, de exemplu, numeroase sînt manifestările de respect ale unui copil, fără să fie raportate la noțiunea de „respect”, de fapt inaccesibilă.

Evocarea experienței în procesul instruirii morale este și într-un caz și în celălalt — utilă, fiindcă oferă o bază intuitivă procesului de elaborare a unor generalizări corecte și — cum spuneam — constituie începutul restructurării unora dintre componentele ei.

Raportul între instruirea morală și experiența de viață a elevilor este, în principiu, același și în cazul acelora de vîrstă școlară mijlocie și mare. Există însă desigur anumite particularități care trebuie să rețină atenția. Se impune, în primul rînd, constatarea că factorul cognitiv capătă altă configurație. Dacă la vîrsta școlară mică, are mai mult caracterul unui „instructaj” moral (lămuriri asupra comportării și mai puțin asupra semnificației categoriei morale implicate), acum elevii pot fi puși în fața totalității notelor din conținutul unei noțiuni, iar principiile moralei comuniste găsesc teren pentru recunoașterea valorii lor.

Experiența de viață este și ea mai bogată. Raporturile acesteia cu informația morală sînt mai vii. Pe de o parte, conținutul mai substanțial al experienței favorizează o mai deplină înțelegere a noțiunilor și principiilor morale, iar pe de altă parte, acestea găsesc un teren mai larg de fapte și episoade de viață asupra cărora operează pentru a determina restructurarea experienței. Să ne gîndim, de pildă, la contribuția pe care o aduce la formarea noțiunii de patriotism socialist — și implicit la formarea convingerilor corespunzătoare — experiența dobîndită de elevi, cînd le-a fost cultivată dragostea pentru casa părintească, pentru localitatea natală, pentru frumusețile și bogățiile împrejurimilor acestei localități ș.a.m.d. De pe poziția unor posibilități sporite, elevul pătrunde mai adînc în esența principiilor moralei comuniste și astfel se îndeplinește o condiție importantă a formării unor convingeri ferme. Deplina clarificare a noțiunilor și principiilor morale obligă la reconsiderarea aspectelor respective ale conduitei. Numai statornicind o punte între experiența morală deja existentă și cea în curs de formare, educația morală își îndeplinește cu adevărat menirea.

4. *Contribuția unor metode la asigurarea eficienței educative morale.* Celor două obiective fundamentale ale educației morale le corespund două metode și ele fundamentale: *convingerea și exercițiul.*

Fiecare dintre aceste metode vizează formarea profilului moral în ansamblu (adică și a conștiinței și a conduitei), dată fiind legătura organică între aceste două aspecte ale atitudinii morale. Acționînd prin metoda convingerii asupra conștiinței morale, se pun implicit bazele unei conduite corespunzătoare, iar prin punerea elevului în situația de a face exerciții morale (care vizează, în primul rînd, conduita) se creează

condiții — așa cum am arătat — și pentru adîncirea semnificației categoriilor și principiilor moralei comuniste, pentru declanșarea componentei afective a convingerilor morale.

De aici decurge necesitatea ca cele două metode să fie folosite într-o îmbinare organică. Lămurirea elevilor neilustrată de propria lor activitate morală nu lasă urme adînci și durabile, așa cum exerciții neorientate de factorul conștient nu îmbogățesc experiența morală. Liantul celor două metode îl constituie starea de activitate a elevului.

În ceea ce privește *metoda convingerii*, am începe cu observația că ar fi mai potrivit să se vorbească despre „metode de convingere”, întrucît prelegerea etică, conversația etică sau exemplul nu sînt doar niște „varianțe” sau „forme” (cum se spune adesea) ale metodei convingerii, ci metode cu o identitate specifică și care urmăresc într-o manieră specifică — e drept — același obiectiv.

Metodele expozitive de convingere trebuie — evident — să satisfacă aceleași cerințe care se pun și în fața frecvent folositei expuneri didactice. Există, totuși, un specific al expunerii etice. Aci, apare evidentă necesitatea unei coloraturi afective mai pregnante. Aci, stimularea unor trăiri afective este o condiție de prim ordin a activizării elevilor.

Conversația sau convorbirea etică, ridică, din punctul de vedere al activității elevilor, probleme mai grele. Unele dintre ele au fost amintite în cadrul considerațiilor privitoare la rolul experienței de viață a elevilor în procesul formării profilului moral. Ne vom opri acum la unele particularități ale folosirii acestei metode la vîrsta școlară mijlocie și la vîrsta școlară mare, cînd se folosește cu preponderență.

Desigur că la vîrstele mai sus menționate structura conversației este alta decît în cazul elevilor mici. Cum știm, cu aceștia din urmă pornim discuția evocînd fapte și întîmplări, atît fiindcă nu putem porni de la generalizări, cît și fiindcă, în felul acesta, introducem un element de atractivitate. La vîrsta preadolescenței și mai ales a adolescenței, cînd putem conta pe o oarecare cunoaștere a noțiunilor și principiilor morale pe care vrem să le clasificăm și ne putem bizui pe capacitatea elevului de a abstractiza, nu este neapărat necesar să pornim de la concret. Dimpotrivă, însuși faptul că declanșăm discuții cerînd elevilor să formuleze definiția unei noțiuni morale sau a unui principiu etic este de natură să-i cointereneze pe elevi la o participare mai activă. Adolescentul este conștient de eficiența unui asemenea instrument de cunoaștere cum este gîndirea. Este satisfăcut să-l poată folosi și este în căutarea unor asemenea prilejuri. Tocmai de aceea pune el, uneori, în fața gîndirii sale sarcini mai mari decît poate ea îndeplini.

Preadolescentul și îndeosebi adolescentul văd cu ochi buni o discuție în care li se dă posibilitatea să „teoretizeze”. Ei văd în faptul că dirigintele se adresează clasei cu întrebarea: „Ce considerați voi că este demnitatea?” — o manifestare a încrederii lui în posibilitățile elevilor. Elevul se străduiește să fie la înălțimea acestei încrederi. Ce altceva poate să facă el, pentru a da substanță răspunsului său, decît să apeleze la domeniul respectiv al experienței sale de viață, să mobilizeze toate resursele — reprezentări, opinii deja formate din întîmplări trăite sau auzite, bagajul său de cunoștințe? Cînd elevul nu se orientează el însuși spre acest izvor bogat, trebuie să i se sugereze s-o facă. La formularea unora dintre generalizări, profesorul trebuie să intervină, cerin-

du-i elevului să-și argumenteze afirmațiile. Din datele care vor fi invocate și din maniera în care sînt interpretate, profesorul își dă seama încotro urmează să-și îndrepte atenția spre clarificarea noțiunii sau a principiului pus în discuție. El știe acum precis care din notele noțiunii sînt ignorate de elev sau nu sînt suficient conturate. Intervenția profesorului are, în aceste condiții, o țintă precisă. Eficiența lămuririlor sale este mult sporită de împrejurarea că se va putea folosi de materialul dorit chiar de elev (întîmplările din viața acestuia care stau la baza generalizării) și care-i este, tocmai de aceea, foarte familiar acestuia. Profesorul poate astfel totodată să-l conducă pe elev la o mai corectă valorificare a propriei sale experiențe. Cînd elevul pleacă din clasă lămurit în urma unei dispute pe care a purtat-o cu el însuși, este de presupus că a fost declanșat nu numai resortul cognitiv, ci și cel afectiv și volițional.

În ceea ce privește *metoda exemplului*, este de observat că unele cadre didactice au tendința de a o raporta mai mult la formarea conduitei, nu și la formarea conștiinței. De aici, decurg și greșeli de ordin metodic. Îndrumarea elevului de a găsi semnificația cea mai corectă a exemplului și declanșarea unei stări favorabile hotărîrii de a urma exemplul constituie aspecte importante de a-l activa pe elev și în sensul determinării la elevi a unei atitudini teoretice față de cerințele pe care metoda îl îndeamnă să le satisfacă.

Numai cînd este conceput în felul acesta, *exemplul* este cu adevărat o metodă de convingere.

În aspectele esențiale ale naturii sale, *exercițiul moral* nu se deosebește de cel didactic. El ridică însă probleme metodice specifice. Astfel, elevului îi apare ca fiind foarte firească sarcina de a face un număr mare de exerciții de adunare sau de retroversiune, în timp ce — pe drept cuvînt — i se va părea foarte ciudat să fie pus să repete, sub formă de teme, acțiuni ce țin de comportarea politicoasă (salutul, formularea scuzelor, a grațitudinii etc.).

Caracterul firesc al desfășurării exercițiului moral presupune cu necesitate un cadru organizatoric — la rîndul lui — firesc. De aci, o importantă consecință de ordin metodic pentru asigurarea eficienței dorite în folosirea acestei metode. Este vorba despre necesitatea folosirii intensive a tuturor prilejurilor pe care le oferă formele de muncă educativă pentru efectuarea de către elevi a unor exerciții corecte. Exerciții de ordine, de punctualitate, de păstrare a curăteniei pot și trebuie să fie făcute nu numai în cadrul vieții de școală, ci și cu prilejul unor munci obștești sau a unor excursii cu caracter recreativ. Asistăm, în felul acesta, la repetarea unor acțiuni orientate spre formare de deprinderi și obișnuințe de comportare (și aceasta este însăși esența exercițiului) care se produce în împrejurări deloc artificiale.

Concomitent cu metodele fundamentale, sînt folosite, în munca de educație morală, și două metode auxiliare: *aprobarea* și *dezaprobarea*. Considerarea lor drept auxiliare nu este de natură să le plaseze pe un loc secundar în raport cu cele fundamentale, din punctul de vedere al contribuției la reușita educației morale. Dimpotrivă, este vorba despre metode care sînt prezente în orice aspect al folosirii metodelor fundamentale. Sînt deci metode ajutătoare (auxiliare).

Prin aceste metode este sancționat felul în care sînt înțelese categoriile și principiile moralei comuniste atît în teorie, cît și în practică.

Aprobarea îi dă elevului satisfacția că se află pe un drum bun. Dezaprobarea produce o frământare binefăcătoare. Aceste metode au deci o mare importanță în însuși procesul formării convingerilor morale.

Faptul că sînt auxiliare (în sensul arătat) explică frecvența folosirii lor. Și cu cît frecvența folosirii unei metode este mai mare, cu atît există mai multe posibilități de a se greși, dacă preocuparea pentru obținerea unei eficiențe maxime nu este totdeauna prezentă.

Greșeala mai des întîlnită și cea mai serioasă este tendința unor cadre didactice de a împărți cu larghețe laude și pedepse. Și unele și altele își pierd mult din eficacitate și nu o dată dau rezultate opuse celor scontate, cînd elevii în cauză precum și ceilalți ajung la concluzia că măsurile sînt generate de subiectivitate, de capricii. Apare deci evident că „promptitudinii” aprobării sau dezaprobării (mai ales sub forma pedepselor) îi este de preferat, luarea unor măsuri pentru antrenarea opiniei clasei. Aceasta urmează să se manifeste, dacă nu pe planul inițierii unei recompensări sau a unei pedepsiri, cel puțin pe acela al aderării la hotărîrea luată de către profesor. Cînd adeziunea pentru o recompensare nu a fost obținută, există pericolul ca tocmai o asemenea situație să-l izoleze pe beneficiar de colectiv, așa cum atunci cînd pedepsirea se face de pe poziții de „autoritate” cel în cauză să fie compătimit.

Conferirea unui caracter colectiv aprobării sau dezaprobării este impusă și de necesitatea de a folosi metodele educației morale nu izolat, ci în sistem. Elevul este mai bine lămurit, cînd este pus și în fața opiniei sănătoase a colegilor săi.

BIBLIOGRAFIE

1. Arhanghelsky, L. M., *Educația convingerilor, sentimentelor și obișnuințelor morale*, în: „Probleme de filozofie”, nr. 5/1960.
2. Bastide, G., *Traité de l'action morale*, P.U.F., Paris, 1961.
3. Ceaușescu, N., *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979.
4. Chircev, A., *Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 10/1968.
5. Dupréel, E., *Traité de morale*, tome I, P.U.B., Bruxelles, 1967.
6. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961.
7. Leif, J., Rustin, G., *Pédagogie générale*, Delagrave, Paris, 1965.
8. Lenin, V. I., *Opere*, vol. 31, E.L.P.L.P., București, 1956.
9. *** *Morala comunistă. Documente ale P.C.R.*, Editura politică, București, 1972.
10. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
11. Șafran, O.; Bratu, Bianca; Cosma, Maria; Macadziob, Denise; Miron, Anca, *Cu privire la formarea convingerilor morale în procesul educării elevilor*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 7/1968.
12. Șafran, O., *Instruirea morală*, E.D.P., București, 1971.

1. S-ar putea crede că educația estetică urmărește doar accesul la artă al celor educați. Scopul ei însă e mult mai vast incluzând deopotrivă o serie de aspecte extraartistice. Obiectivul enunțat este însă primordial, atât datorită importanței artei în sine, cât și datorită faptului că numai prin artă se pot atinge deplin celelalte obiective relativ extraestetice, pe care și le propune educația estetică. Pentru că, arta — deși autonomă, autotelică — are ea însăși, fără a se știrbi astfel în specificitatea ei, un potențial educativ uriaș și divers, căruia educația estetică e chemată să-i înlesnească actualizarea. Dar nu poate s-o facă decât printr-o perfectă adecvare la natura artei, ceea ce pretinde pedagogiei cunoașterea acestei naturi pe care estetica o explică.

2. Atenția pedagogilor asupra educației estetice e cel mai adesea stîrnită pe alte căi decît cea a esteticii, mai ales pe cea a psihologiei și a sociologiei. Unele observații și idei provenite din această direcție sînt valoroase, deși lacunare și într-o măsură mai mare sau mai mică, improprii, putînd fi cu adevărat fructificate pedagogic numai după trecerea lor prin filtrul unei estetici judicioase.

Atenția pedagogilor asupra întemeierii extraestetice a educației estetice este atrasă și de anumite voci autorizate care se aud demult (sfîrșitul secolului al XVIII-lea, începutul celui de al XIX-lea), continuînd de atunci încoace să se înmulțească și să se întîțească. Ele constituie efectele industrializării capitaliste și ale diviziunii muncii asupra personalității oamenilor; divizarea și mutilarea acesteia. În Anglia unde ritmul industrializării era — cum se știe — cel mai intens, iar urmările cele mai vădite și mai crude, reacția împotriva lumii mecanice și a preponderenței unei rațiuni utilitare nemiloase, tiranice, devine un strigăt multiplu și prelungit de alarmă: de la Shelley (în apărarea poeziei — 1821), prin Carlyle și Ruskin, pînă la contemporanul nostru Herbert Read (mort în 1968). Dezgustul pentru intelectul uscat de utilitarism, chiar atunci cînd e iute și abil, se manifestă și în Franța la Rousseau în primul rînd, mai tîrziu la Stendhal, Baudelaire, Taine, Flaubert. E cert că amărăciunea, disprețul și retractilitatea lui Eminescu față de „crescendo“-ul civilizației burgheze la noi, e în bună parte simptomul aceleiași neliniști a spiritului în preajma pericolului de a fi ciuntit. În vremea noastră sînt nenumărați cei care condamna abuzurile utilitarismului burghez manifestat prin tehnofilie, tehnocrație, prin forme tot mai grave de alienare (vezi omul unidimensional al lui Marcuse etc.); condamnare semnificativ însoțită de îndemnuri și acțiuni vizînd la resuscitarea plenară a capacităților estetice ale omului (vezi Gaston Berger, René Gloton, iar mai înainte efortul imens și de înaltă calitate a celor de la Bauhaus, apoi numeroasele inițiative ale UNESCO-ului etc.).

Ne apare astfel mai clară relația dintre lupta de emancipare a omului și rezistența artei, precum și contribuția ei specifică la această emancipare. „Este în adevăr — spune Tudor Vianu — un fapt notoriu simpatia cu care cercurile revoluționare ale unei societăți urmăresc revoluțiile estetice“. Aceste rînduri sugerează desigur pedagogilor măsura în care sînt solicitați în direcția educației estetice.

3. Acest studiu își propune să releve necesara interdependență a pedagogiei cu estetica. În acest sens, considerăm că este util să ne referim la Marx, Croce și Gramsci, deși problemele educației estetice și modalitățile cele mai potrivite de rezolvare nu au fost la nici unul explicitate pe larg, fiind doar implicate — la toți — în gândirea lor filosofică (mai ales atunci când s-au aplecat asupra domeniului esteticii).

a. Esteticul este — pentru Marx — o dimensiune necesară a umanității; e vorba de un tip de activitate care îi e omului un mod nelipsit de a fi. „Omul produce în afara necesității fizice și produce cu adevărat abia atunci când se eliberează de ea“. Or, tocmai această eliberare permite cele două feluri de acțiuni transformatoare (în afara și înăuntrul său). Omul produce obiecte distanțate de necesitățile sale fizice individuale și chiar de necesitățile sale sociale, ajungând să producă obiecte spirituale care satisfac preponderent necesități spirituale. Obiectul estetic e cel care satisface în general necesitățile spirituale. La fel, opera de artă e aceea care nu satisface o necesitate imediată, naturală, ci o necesitate omenească de exprimare și afirmare (de unde caracterul ei educativ în sensul de omnilateral — formativ — fel de a vedea schițat încă de Schiller). „Necesitatea sau plăcerea și-au pierdut deci natura lor egoistă, iar natura și-a pierdut simpla sa utilitate, s-a transformat în utilitate umană... Utilitatea îngustă, naturală, e depășită pentru utilitatea majoră a întregii persoane umane, sociale, de a se exprima în toată natura exterioară și interioară“. Sensibilitatea estetică exprimă raportul uman cu obiectul, e puțința de a surprinde în toată puritatea ei umanitatea obiectului pe care omul însuși îl crează, obiectul estetic. Tot așa de la esența liberă a muncii, prin artă deci, datorită unui transfer, se ajunge și la perceperea umanului din natura „nestinsă“ de om, natură care în ea însăși nu are valoare estetică, ci o „capătă“ numai într-o astfel de contemplare. Așadar, pentru estetica marxistă arta e o manifestare a spiritului uman de o însemnătate și de o demnitate maximă și e de neînălțurat (ca și Croce mai târziu, Marx respinge viziunea hegeliană a „mortii artei“). Sub raport gnoseologic, arta e modul intuitiv de cunoaștere, spre deosebire de cel conceptual (logic-științific), fiind un mod de o importanță cu nimic inferioară față de celălalt.

Deplinătatea artistică este pentru Marx, ori simptomul dispariției alienării (în societatea comunistă), ori simptomul capacității de rezistență la alienare, de luptă împotriva acesteia (în societățile împărțite în exploatați și exploataitori): deoarece arta e amenințată cu degradarea, tinde să fie înăbușită când intră în sfera legii generale a producției capitaliste de mărfuri; apare pseudo-arta, care e pur și simplu o marfă. „Milton, care a scris *Paradisul pierdut* și a primit pentru el 5 lire sterline, a fost un lucrător neproductiv. Dimpotrivă, scriitorul care lucrează pentru editorul său în maniera în care se lucrează în fabrici, este un lucrător productiv“.

Încercînd să prezentăm succint concepția marxist-leninistă pe plan estetic, reținem următoarele idei:

— arta (creația și receptarea, dialectic identice) are o funcție formativă enormă și de neînlocuit, deci pedagogia e datoare să acorde un mare loc artei în domeniul educației;

— „însușirea artistică a lumii“, respectiv modul intuitiv de cunoaștere, are drept model crearea și receptarea artei;

— dar, dacă arta educă, formează prin sine publicul (copii și maturi), acesta trebuie pus într-o poziție favorabilă pentru receptarea ei adecvată; trebuie educat întâi pentru artă, urmînd ca apoi, în mod firesc, să poată avea loc o educație prin artă. Or, odată ce arta are un specific al ei, altul decît al sferei științifice, educația pentru artă are rolul de a pune în funcțiune acest specific în cadrul creării și receptării artistice. Bunul rezultat al educației pentru artă depinde în fapt de respectarea unui principiu didactic universal: acțiunea didactică să nu trădeze natura specifică a materiei, educatorul să fie apt de o acțiune fermă, subtilă dar transparentă, care să vehiculeze arta divers și convingător, fără a o opaciza prin defecte de vehiculare;

— operele artistice alese de pedagogi (ca scop și mijloc al educației estetice) trebuie să fie autentice opere de artă, ceea ce contribuie și la dezvoltarea capacității critice a elevilor.

b. Pentru Croce (ca și pentru Marx), arta — intuiția, expresia, constituie o sferă distinctă de a științei, a abstracției logice. Această distingere nu înseamnă ruptură radicală, după cum nici distincția dintre teorie și practică nu presupune o prăpastie între ele.

Marele merit al lui Croce este demascarea nemiloasă a „erezilor“ estetice din istoria filosofiei de pînă la el și surprinderea pozițiilor filosofice sănătoase, dar nu pe deplin susținute (Aristotel, Vico, Kant, Schiller, Scheiermacher etc.). Rezultatul cercetării mele este că arta e un mod de cunoaștere — intuiția (nimic de ordin irațional sau mistic), care se identifică expresiei. Expresia e interioară și se deosebește de exteriorizare, întrupare (aceasta din urmă constînd din „suportul fizic“ prin care expresia, astfel comunicată, provoacă receptorului impresia corespunzătoare) (8).

Apărînd specificul cunoașterii artistice, Croce combate intelectualismul (Leibniz, Baumgarten, apoi idealistii germani, pe însuși Hegel — pentru care arta este o cunoaștere de tip logic „neisprăvit“), rigorismul platonician (care susține inferioritatea artei ca „umbră a umbrelor“), pe susținătorii „frumosului fizic“ (cei care consideră că frumosul se află în lucrurile înseși, în anumite calități formale).

Prin astfel de negații critice, Croce ajunge la un fel de concept de graniță — aflat la granița logicului și care nu se poate susține, în logic, decît printr-o referire spontană și adîncă în lumea concretă a artei, a operelor. Această aparentă neputință e în firea acestui concept și de fapt îi conferă vitalitatea, îl face posibil.

Concluziile pedagogice mari (privind mai ales respectarea specificității artei în educație, apropierea elevilor și a maturilor de ea prin educație) sînt aceleași în esență cu cele expuse în încheierea prezentării lui Marx. În cazul lui Croce, e de subliniat importanța demersului său din punctul de vedere al definirii atitudinilor pedagogice incorecte și implicit a celor corecte, pentru că educația estetică a păcătuit în decursul timpului prin atitudini derivate din erorile esteticii, erori criticate de Croce. Astfel, arta a fost considerată în școală, ba purtătoare blîndă de cunoștințe științifice, ba purtătoare de pilde morale. Aceasta nu înseamnă că arta nu poate fi valoroasă și în educația intelectuală sau în cea morală, însă luarea ei drept „hetairă“ (termenul e al lui Croce) a anihilat efectul ei estetic, pe de o parte valoros în sine, pe de altă parte con-

diția sine que non a unei adevărate, adânci influențe morale și intelectuale. Criticarea adeptilor „frumosului fizic”, însoțită de o strălucitoare critică la adresa teoriei genurilor și speciilor artistice absolutizate poate și ea sugera pedagogului că rolul educației estetice a împiedicat să se realizeze de excesele scolastice ale vechilor grămăticii sau ale modernilor structuraliști (cînd sînt prea zeloși); că excesul de analiză în abordarea artei o prefăce pe aceasta din făptură vie (de felul unei sinteze organice) în cadavru de disecție; că analiza în domeniul artei trebuie să fie premersă de o primă sinteză (atît în creația, cît și în receptare) și urmată de o a doua sinteză — poate mai precisă, dar și mai bogată, în nici un caz mai puțin vie.

c. Dacă pornind de la estetica lui Croce, am achițat cîteva sugestii privitoare în primul rînd la rolul și modalitățile educației pentru artă, cu Gramsci revenim la problematica educației prin artă. S-a spus mult și se poate spune mult despre rolul educativ al artei și despre modalitatea artei de a educa. În linii esențiale, nu credem că cel de-al doilea aspect s-a formulat vreodată mai lămurit decît în „Caietele de închisoare” ale lui Gramsci. Autorul începe prin a-l cita pe Benedetto Croce: „Arta e un educator întrucît e artă, nu întrucît e artă educatoare, deoarece în acest caz nu e nimic, iar nimicul nu poate educa. Sigur, se pare că sîntem cu toții de acord în a dori o artă asemănătoare celei a Risorgimento-ului și nu de exemplu, celei din perioada d'annunziană; dar, la drept vorbind, dacă ne considerăm cu atenție dorința, nu dorim o artă pe care o preferăm alteia, ci o realitate morală pe care o preferăm alteia. Tot așa cum, dacă cineva dorește ca o oglindă să reflecte o persoană frumoasă mai degrabă decît una urîță, nu rîvnește o altă oglindă decît cea pe care o are în față, ci o altă persoană”. După ce continuă cu un alt citat din aceeași lucrare, avînd același sens (limpezit conceptual), Gramsci conchide: „Această observație, materialismul istoric poate s-o ia pe seama sa. Într-adevăr, literatura nu naște literatură, etc. cu alte cuvinte: ideologiile nu nasc ideologii, suprastructurile nu creează suprastructuri, cel mult o descendență inertă și pasivă; ele sînt produse nu prin partenogeneză, ci prin intervenția elementului masculin, istoria, activitatea revoluționară care creează «omul nou», adică «noi raporturi sociale»”. Dar și „... înainte ca noul om, creat la modul pozitiv, să-și fi dat poezia, se poate asista la «cîntecul de lebedă» al «vechiului om», înnoit la modul negativ; or, adesea, acest cîntec de lebedă e de o admirabilă strălucire... (Divina Comedie) nu e oare întrucîtva cîntecul de lebedă a evului mediu, anticipînd totodată timpurile noi și istoria nouă?”

Aceste citate sugerează multe lucruri esențiale: Gramsci știe că arta are un specific. Cunoașterea adîncă a lui Marx îl îndreptățește să adopte punctul de vedere formulat de Croce. Aceeași cunoaștere adîncă a lui Marx îl face să recunoască în comparația lui Croce dintre artă și oglindă ideea marxistă a determinării suprastructurii (deci și a artei sub un aspect al ei) de către bază. Pe de altă parte, recunoaște că o carte crepusculară, nu numai nouă (a lui Dante), poate fi de o valoare imensă, ceea ce e în deplină concordanță cu ideile de mai sus; în schimb, spune el în altă parte, „doi scriitori pot reprezenta (exprima) același moment istorico-social, dar unul poate fi artist, iar celălalt un simplu scrib”. A pretinde, continuă el, că ai epuizat problema mîrginindu-te să descrii ce reprezintă ambii (indiferent de valoarea lor artistică) in-

seamnă că nici n-ai atins problema artistică. Lucrul rămîne însă relativ util sub raportul criticii extraartistice, politice și de moravuri. Cum? Numai dacă iei în considerare și criteriul artistic. „Se poate cerceta și dacă nu cumva o operă de artă s-a ratat pentru că autorul ei a fost distras de preocupări practice exterioare, altfel spus, pastîșe lipsite de sinceritate... Faptul că se ajunge la negarea caracterului artistic al unei opere poate servi criteriului politic să demonstreze că X... e un comediant..., vrea să facă să se creadă că e ceea ce nu e etc. Prin urmare criticul politic îl va denunța pe X nu ca artist, ci ca oportunist politic“.

Începem cu posibilele consecințe pedagogice pornind chiar de la ultimul citat. O operă ratată în felul celei a lui X nu poate avea decît un efect educativ dăunător. Care e datoria educatorului preocupat de formarea estetică a elevilor (sau a publicului în genere, acum, cînd se pune atît de apăsător problema educației permanente)? În primul rînd, selectarea operelor de artă autentice. Dar deosebirea pe care o face Gramsci între criticul estetic și cel politic (care poate perfect sălășlui în aceeași persoană) îi sugerează pedagogului ceva foarte interesant: că pentru îndeplinirea rolului educației estetice se pot folosi și exemple negative, folosindu-se îmbinat și distinct totodată criteriile istorico-politico-morale și cele estetice. Din punct de vedere estetic, credem că se poate obține un rezultat excelent în ceea ce privește acuitatea critică a elevului (care se dovedește, cu această ocazie, strîns legată, nu confundată cu capacitatea de critică socială).

4. Principiile unei educații estetice judicioase, rezultate din necesara și fertilă relație pedagogie-estetică sînt deplin aplicabile în învățămînt. Ce are educatorul, situat pe poziția acestora, la îndemînă pentru a le aplica? Pe de o parte — operele de artă (rezultatul întrupării prin diferitele limbaje artistice ale intuiției artistice), pe de altă parte — capacitatea virtuală a elevilor de a crea și a recepta arta (processe gemene, complementare, dialectic-identice).

În școală, prilejul cel mai vădit al educației estetice, sînt așa-numitele materii sau obiecte artistice (programate pentru anumite ore de curs sau pentru anumite cercuri): literatură, plastică, muzică etc.

Fiecare dintre acestea își propune obiective specifice și — prin realizarea lor — un obiectiv comun tuturor. Obiectivele specifice sînt stăpînirea de către elevi a limbajului respectivei arte (în sensul decodării limbajului propriu fiecărei arte și al mînuirii acestuia).

5. Obiectivul comun tuturor artelor în școală vizează sensibilizarea elevilor pentru unitatea artei, formarea putinței lor de a recunoaște poezia indiferent de limbajul unei anumite arte, unui anumit gen, unui anumit stil, unei anumite opere; formarea treptată a unui concept despre artă și a unei gîndiri estetice — un concept care, bine stăpînit, să se poată la rîndul lui referi spontan și adecvat, neforțat, la toate artele și la toate fenomenele artistice, precum și la așa-numitul frumos natural etc. și care să constituie totodată pivotul unei atitudini critice a elevilor.

Este momentul să observăm o regretabilă particularizare pedagogică a unei false accepții atribuite termenului de accesibilitate a artei, accepție falsă care înseamnă și ea o piedică în realizarea educației estetice pe care copiii o merită. Trebuie combătută ideea că arta superioară e inaccesibilă elevilor din școala elementară (mai ales) și din

cea medie. Lipsa de acces a elevilor la arta mare e reflexul carențelor didactice și al unui anumit defetism pedagogic care încă nu a dispărut cu totul. Așa cum e posibil contactul timpuriu al copiilor cu capodoperele literare (chiar în mai mare, mult mai mare măsură decît se practică), e posibil și cel cu capodoperele plastice, muzicale, scenice sau cinematografice — ținîndu-se, evident, seama de particularitățile de vîrstă, care însă nu trebuie privite prin prisma vreunei psihologii dogmatice. Alegerea operelor de artă pentru diferitele vîrste ale copiilor nu înseamnă pentru nimic în lume o „selecție inversă” (cum ar fi spus Camil Petrescu), adică alegerea unor producții subartistice cu pretextul că ar fi mai „accesibile”. Capodopera în toate domeniile artei există chiar și din punct de vedere psihopedagogic pentru toate vîrstele.

Simțirea și înțelegerea unității artei, surprinderea unor legături convingătoare (deoarece sînt reale) dintre arte, dintre curente artistice, dintre artiști (uneori indiferent de timp și de loc) pot fi înlesnite numai ținîndu-se seama de criteriul valorii.

Continuăm cu cîteva considerații asupra obiectivelor extraestetice ale artelor în școală.

Necesitatea „didactică” a unei scheme clasificatorii (intelect, moralitate, fantezie) nu trebuie să ducă la opinia împărțirii omului „pe lațuri” și mai ales la credința în ierarhii. Același om (cu o preferință mai mare pentru logic, sau pentru estetic, ori pentru etic) nu se poate susține nici uneia din sferele respective. Același om poate avea alternativ, două sau mai multe predilecții (compatibile și poate reciproc stimulatorii): Leonardo, Goethe etc. sînt exemplari; omul de știință care a fost Pîrvan a fost și unul din marii noștri prozatori; Ion Barbu e deopotrivă un mare matematician și un mare poet; chiar și cei care au excelat mai cu seamă, mai vădit, cu aerul că aproape exclusiv, într-un singur aspect al personalității lor, fără alternări, nu sînt de fapt absenți în celelalte. Dimpotrivă: capacitatea unui Flaubert de a discerne esența artei sale presupune un acces superior la conceptele estetice, un intelect cu totul ieșit din comun. Rezistența pe pozițiile artei autentice a unui Luchian, într-o societate năpădită de un academism pseudo-artistic prezumțios și agresiv este eroism moral. Mersul lucid la moarte a unui Thomas Morus — pentru păstrarea integrității morale a gîndirii — presupune și intuirea estetică a propriului său destin. Socotim perfect legitim ca învățămîntul să-și propună prin studiul artei în școală, pe lîngă obiectivele de ordin estetic, ele însele de o însemnătate vitală, obiective de ordin moral și intelectual (așa cum la fel de legitim ni se pare ca predarea istoriei sau fizicii etc. să-și propună și realizarea unor obiective estetice), dar a crede că arta contribuie la educația intelectuală și morală a elevilor numai sau în primul rînd prin strecurarea într-un „înveliș” agreabil a unor cunoștințe științifice și a unor pilde morale înseamnă a da, cum aminteam că spunea Croce, artei un rol de hetairă: a-i nega demnitatea, a-i desconsidera specificul.

În ceea ce privește aportul studiului artei la dezvoltarea intelectualului, considerăm că tot prin respectarea specificului ei în școală și prin înfățișarea ei elevilor în propria ei lumină, se poate face cel mai mult. Numai pe această cale se poate edifica în mintea elevilor conceptul de artă, adică numai pe această cale vor putea să situeze corect, în plan logic, arta ca mod specific intuitiv, altul decît cel logic, de cunoaștere. Or, edificarea acestui concept fundamental este de o impor-

tanță enormă pentru gândirea logică a oamenilor, deci și din punctul de vedere al educației lor intelectuale, iar needificarea lui, sau substituirea printr-un concept fals, au o importanță negativă la fel de mare.

6. Educația estetică se face în școală nu numai cu prilejul „predării” obiectelor artistice (literatură, desen, muzică etc.) sau cu prilejul activităților din „cercuri”.

Avînd în vedere înrudirea dintre creativitatea științifică și cea artistică (în unele sensuri chiar identitatea lor), există posibilitatea, printr-un anumit fel de abordare a obiectelor științifice, a unui contact al elevilor cu procesul creator al științei. Această posibilitate constă în a da acces elevilor la unele texte cheie în această privință ale marilor oameni de știință. Alegerea și lectura unor asemenea texte (de către profesor sau la îndemnul și cu indicațiile profesorului), îi deschid elevului lumea desfășurării gândului creator. Exemple se pot da cu nemiluita (Euclid, Galilei, „Regulile” lui Descartes, „Geometria descriptivă” a lui Menge, pagini din Buffon, Darwin, Hașdeu, Pîrvan, Iorga etc). Accesul la nivelul procesului creator al cutărui sau cutărui om de știință are loc în marea majoritate a cazurilor (cînd e vorba de cei geniali) prin intermediul unei expresii verbale a cărei rigoare reverberează o frumusețe superioară.

7. Există însă un strat mai adînc, pentru unii discutabil, al educației, al manifestării tuturor educatorilor (în diferite grade) care educă sub aspect estetic. Este vorba de registrul estetic al educației însăși, pe care vrem să-l înfățișăm aici.

Procesul didactic e bilateral, se caracterizează printr-un nelipsit (într-un fel sau altul) aspect de comunicare, dar aceasta din urmă nu poate fi redusă la un bombardament de cunoștințe al cărui efect e mereu confirmat. Funcția emotivă colorează într-un grad sau în altul toate afirmațiile noastre și nu avem dreptul să restrîngem noțiunea de informație la aspectul cognitiv al limbajului. De aceea putem spune că așa cum gustarea unei opere beletristice în sensul strict (deși nu absolut judicios) al cuvîntului presupune capacitatea de a decoda mesajul lingvistic (cu implicațiile stilistice cu tot) al scriitorului, tot așa înțelegerea unor fapte sau unor legi științifice presupune capacitatea de a decoda mesajul lingvistic al profesorului, manualului, al operei unui savant, pentru că profesorii dacă excelează într-o disciplină ori alta și sînt adevărați educatori ajung la expresie artistică, aceasta chiar în cazul cînd predau obiecte științifice.

Învățarea nu e rezultatul unei măsuri arbitrare, ci un fapt necesar omînității, pe care educatorul — artist îl intuiește (modul specific al cunoașterii artistice) și îl exprimă creînd astfel un model „intuibil” (adică receptat tot pe cale artistică de către elevi). Aici se impune comparația cu arta interpretativă și dramatică în special (care de altfel s-a și făcut de multe ori. Educatorul deci, intuiește și exprimă, joacă în fața elevilor învățarea, devenind astfel un model viu de învățare. El încarnează (în cazul obiectelor științifice) activitatea științifică, devine imagine vie a acestei activități. Lumea științifică e transformată în cea didactică în ficțiunea didactică (aceasta considerată ca speță a ficțiunii artistice în genere). Desigur, pedagogul nu este un artist în sensul grav al cuvîntului. Socrate e un exemplu superior. Căuta el pentru sine adevărul desfășurîndu-se expresiv în fața discipolilor, deși utilizează, ironic „comedia” or tocmai această autenticitate, autonomie, a artei

sale producea colosalele efecte pedagogice? Învățînd pe alții, înveți tu însuși (vorba lui Seneca preluată de Comenius) e o afirmație cum nu se poate mai bogată în semnificații. Contactul educatorului cu elevii e și o înprospătare a întrebărilor; educatorul — artist ne ajută, prin candoarea inițială a elevilor săi, în a-și cultiva perplexitatea, capacitatea de a se uimi (sursa, cum spune Platon, a filosofiei), în felul acesta întărindu-și propria lui putere de căutare, de cercetare, de învățare, propriul lui scepticism metodic („De omnibus dubitandum“ era maxima preferată a lui Marx). Adevăratul educator este o personalitate reală și mereu actuală care află împreună cu copiii, prin copii. Comunicarea educațională devine astfel artă în cel mai înalt sens al cuvîntului.

BIBLIOGRAFIE

1. Croce, Benedetto, *Breviar de estetică. Estetica în nuce*, Editura științifică, București, 1971.
2. Croce, Benedetto, *Estetica privită ca știință a expresiei și lingvistice generale*, București, 1971.
3. Dewey, John, *Art as Experience*, New-York, 1934.
4. Eco, Umberto, *Opera deschisă*, Editura Univers, București, 1969.
5. Engels, Fr., *Anti-Dühring*, București, 1944.
6. Gilbert, K. E., Kuhn, H., *Istoria esteticii*, Editura Meridiane, București, 1972.
7. Gramsci, Antonio, *Opere alese*, Editura politică, București, 1969.
8. Hegel, G. W. F., *Prelegeri de estetică*, Editura Academiei R.S.R., București, 1966.
9. Harbinière Lebert, S., *L'éducation, métier d'artiste*, Paris, G.M.E.P., 1954.
10. Ianoși, Ion, *Dialectica și estetica*, București, 1971.
11. Lukacs, Georg, *Specificul literaturii și al esteticului*, Editura pentru literatură universală, București, 1969.
12. Marx, Engels, *Despre artă*, 2 vol., București, 1966—1967.
13. Marx, Engels, Lenin, *Despre literatură și artă*, București, 1974.
14. Pareyson, Luigi, *Estetica, Teoria formativității*, Editura Meridiane, București, 1977.
15. Rusu, Liviu, *Logica frumosului*, București, Editura pentru literatură universală, 1968.
16. Servien, Pius, *Estetica*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1975.
17. Shelley, P. B., *Opere alese*, București, 1956.
18. Vianu, Tudor, *Estetica*, București, 1968.

5. EDUCAȚIA FIZICĂ

1. Educația fizică — componentă a educației comuniste — reprezintă activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi, în principal, a potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sale și exigențele societății.

Unii specialiști ai domeniului apreciază că: „educația fizică este fiziologică prin natura exercițiilor sale, pedagogică prin metodă, biologică prin efectele sale și socială prin organizare și activitate, în centrul căreia stă omul”.

Conceptului de educație multilaterală, prin a cărei acțiune individualitatea se transformă în personalitate, îi sînt proprii elemente structurale de bază (dezvoltarea fizică, dezvoltarea intelectuală) pe fondul cărora sînt grefate, din fragedă vîrstă, noi elemente de ordin etic, estetic, civic etc.

Omul modern înțelege necesitatea formării deprinderilor motrice și a calităților fizice de bază, atît pentru menținerea sănătății, cît și pentru aceea a rezolvării diverselor situații la locul de muncă sau în viața cotidiană. Viața demonstrează că prin practicarea educației fizice organizate rațional, începînd cu cea mai fragedă vîrstă, se cristalizează calitățile de suplețe, agerime, abilitate, rapiditate, spontaneitate, iscusință etc.

În patria noastră sportul a devenit un fenomen de masă, școala de toate gradele, organizațiile sindicale și de tineret, armata, cluburile și asociațiile sportive, alte organizații și instituții urmăresc în mod sistematic atragerea tineretului și a întregii populații spre cele mai variate sporturi, de echipă și individuale, în scopul menținerii sănătății, asigurării longevității și a unei permanente dispoziții.

Fenomen social de mare amploare, sportul conturează noi dimensiuni aproape incomensurabile, hotărîtoare pentru educația fizică contemporană. El întrunește structuri și exerciții fizice, tipuri și categorii de acte motrice și eforturi specializate și diversificate în contextul multiplelor ramuri sportive individuale și colective.

Categorie a domeniului activităților de educație fizică (corporale), sportul și-a creat o structură națională și internațională proprie, o bază materială specifică, cadre de specialitate, metode și principii adecvate. Exercițiul fizic, folosit de o manieră proprie se valorifică în diferite ipoteze în sporturile individuale și colective.

Educația fizică și sportul constituie în activitățile de masă și de performanță noi valențe formative ale personalității umane. Astfel, în orice sport se rafinează senzațiile vizuale, tactile, auditive, chinestezice, percepțiile de spațiu și de timp, reprezentările exercițiilor și structurilor de exerciții; se dezvoltă memoria logică, fină, suplă, elastică, creatoare.

Bine organizate, sporturile cultivă gîndirea productivă, capacitatea de ordonare și selectare judicioasă a elementelor tehnice, combinarea acestora în situații inedite, dezvoltă inteligența, edifică operații de gîndire — inducția, deducția, asemănarea, deosebirea, comparația etc. Valorile afective, virtuțile morale sînt stimulate puternic de diferitele activități sportive: exuberanța, veselia, încrederea, dorința de afirmare, spiritul de abnegație și devotament, spiritul de echipă, atitudinea estetică, lupta pentru adevăr, respectul reciproc al competitorilor pe teren și în viața obișnuită.

Sportul, presupune lupta cu sine, exigența față de sine, autodepășirea, spiritul de sacrificiu, pasiunea, etosul profesional. El dezvoltă o arie complexă de interese, trebuințe, motivații. Educă curajul, ambiția, emulația, atenția distributivă, hotărîrea, fermitatea, disciplina conștientă, perseverența, calmul, modestia, onestitatea, sentimentul de ocrotire

al individului de către colectiv etc., multiple trăsături de voință și de caracter.

Unele calități morale — semnificative exigențelor societății noastre — ca: disciplina conștiință, spiritul patriotismului socialist revoluționar, interesul pentru munca de învățatură și de pregătire, spiritul de prietenie și de tovarășie, simțul datoriei și al onoarei, lupta pentru rezolvarea obiectivelor generale ale colectivului etc. sînt puse în valoare în practica antrenamentelor și competițiilor sportive. Calitățile intelectuale, calitățile fizice și calitățile morale se conturează viguros cu maximum de durabilitate și eficiență în activitățile corporale.

Valențele educaționale generate de natura jocurilor dinamice și sportive se impun explorate, reliefate prin căi și forme, metode și mijloace educative. Dacă le înțelegem, le recunoaștem ca posibile, se impune să descoperim căile și procedeele pentru a transpune toate aceste valențe din imperiul posibilității în cel al realității.

Cu toate acestea, educația fizică și sportul constituie un domeniu încă puțin investigat din punct de vedere educativ; resursele lui sînt în mare măsură încă necunoscute, iar limitele în care se plasează conturează temeri de plafonare și unilateralizare.

Cercetătorii înțeleg că această activitate umană, ca oricare alta se impune a fi deplin întemeiată științific. În acest sens, sînt necesare eforturi pentru a descoperi legile care guvernează ființa umană în eforturi de mare intensitate și trebuie descoperite legile sociologice, precum și legile psihologice în vederea elaborării strategiilor eficace și eficiente.

2. Înțeles ca model prospectiv, obiectivul general al educației fizice sintetizează cerințele maxime formulate de societate în legătură cu contribuția educației fizice la dezvoltarea personalității pe plan biometric.

În deplină concordanță cu idealul educației comuniste și cu comanda socială actuală, cerințele formulate în cadrul educației fizice și sportului va trebui să vizeze favorizarea integrării sociale a tinerețului, conservarea forței de muncă prin fortificarea sănătății și capacității de efort, asigurarea reconfortării și refacerii forțelor fizice și psihice a maselor largi de oameni ai muncii. De asemenea, ele urmăresc educarea deprinderilor, obișnuințelor și însușirilor solicitate în viața de toate zilele și a celor reclamate de comportamentul moral.

Pentru înfăptuirea acestui obiectiv, educației fizice și sportului îi sînt asigurate în prezent, în cadrul procesului de învățămînt care cuprinde generațiile tinere, cît și prin intermediul altor activități sociale care includ oameni de toate vîrstele, condițiile de acțiune sistematică.

Stabilirea funcțiilor și a obiectivelor concrete ale educației fizice pentru o anumită etapă presupune cunoașterea caracteristicilor acesteia, a perspectivelor dezvoltării societății, pentru a se asigura o concordanță dintre conținutul și efectele educației fizice și activităților sportive și cerințele de dezvoltare a societății.

În acest context, în prezent, în cadrul perfecționării activității de educație fizică și sport din țara noastră, accentul se deplasează în direcția cultivării în rîndul populației a gustului și tradiției pentru mișcare, a formării obișnuinței de practicare independentă a exercițiului fizic și sportului la un număr cît mai mare de cetățeni.

Funcțiile educației fizice, înțelese ca principale destinații („roluri”) ale influențelor educației fizice, se înscriu pe direcțiile spre care trebuie orientate eforturile pentru transpunerea în practică a obiectivelor educației fizice. Vizînd aspecte somatice, fiziologice, igienice, instructiv-educative, recreative, sportive etc, aceste direcții primesc accente particulare, în raport de categoriile sociale ce vor fi educate (elevi, studenți, militari, tineri, adulți, femei, bărbați, deficienți etc.).

Principalele obiective ale educației fizice și sportului sînt:

- favorizarea procesului de creștere și dezvoltare corectă și multilaterală a organismului, fortificarea acestuia;

- consolidarea stării de sănătate, prevenirea și combaterea efectelor nocive și a proceselor degenerative ale organismului;

- dezvoltarea calității motrice a activității și preciziei organelor de simț, educarea reflexelor de protecție și a calității senzoriomotorii solicitate în diferite profesii;

- formarea sistemului de priceperi și deprinderi motrice cu valoare de întrebuințare în viață, în activitatea profesională;

- inițierea tineretului și a adulților în practicarea diferitelor ramuri sportive și activități de educație fizică, necesare reconfortării, recreației, fortificării organismului și a stării de sănătate;

- educarea dragostei de muncă; formarea convingerilor politice, a trăsăturilor pozitive de caracter, obișnuințelor de comportament moral;

- educarea deprinderilor și obișnuințelor igienice, de autoorganizare și conducere;

- educarea nevoii de mișcare, a obișnuinței de a practica sistematic exercițiile fizice în vederea petrecerii utile a timpului liber.

La aceste obiective se adaugă și obiectivele sportului de performanță care-și propune să ridice pe culmi cît mai înalte valoarea performanțelor sportive, să cultive în rîndurile sporturilor spiritul de emulație, dăruire și sacrificiu, patriotismul socialist, ideea de pace și prietenie.

Pentru a dispune de elemente cît mai eficiente pe baza cărora să se poată aprecia realizarea obiectivelor propuse, s-au instituit în baza Hotărîrii C.C. al P.C.R. din 1973 „Sistemul unic de verificare și apreciere a gradului de pregătire fizică și sportivă” (pentru elevi și studenți), „Complexul sport și sănătate” (pentru întreaga populație) și „Sistemul probelor și normelor de control privind selecția și pregătirea copiilor și juniorilor pentru activitatea de înaltă performanță”. În cadrul acestora, prin intermediul unor probe-test, performanțele obținute de cei testați în acțiunea de selecție, dezvoltare și antrenare, sînt echivalate pe baza unor scări valorice, în note și puncte.

Operînd cu aceste elemente obiective de control se poate aprecia nivelul îndeplinirii sarcinilor stabilite de conducerea de partid și de stat educației fizice și sportului, se pot lua măsuri eficiente pentru a optimiza conținutul activităților destinate realizării funcțiilor și obiectivelor educației fizice și sportului.

3. Concepțiile care au plasat, în multe țări, educația fizică la sub-solul planurilor de învățămînt și sportul în afara zidurilor școlii, fiind considerate dexterități, sînt treptat abandonate.

În majoritatea statelor dezvoltate și mai ales a celor în curs de dezvoltare, se scoate în evidență tot mai insistent lipsa mișcării și efor-

tului din viața și activitatea omului societății contemporane ca și necesitatea de a utiliza educația fizică și sportul ca instrumente eficace pentru formarea multilaterală a personalității, pentru protejarea ei de influențele nocive generate de civilizația contemporană.

Prospectând evoluția condițiilor de viață și de muncă, factorii care au răspunderea educației studiază și elaborează măsurile capabile să asigure omului echilibrul rațional în cadrul solicitărilor la care este supus în activitatea profesională și diurnă, să-i fortifice organismul și starea de sănătate, combătând efectele sedentarismului și ale solicitărilor dominant intelectuale, procesele degenerative cauzate de limitarea efortului fizic și a mișcării.

Eliminarea treptată a efortului fizic și a mișcării din tehnicile de muncă și activitățile cotidiene, consecință a progresului tehnic, generează odată cu avantajele și înlesnirile evidente și o suită de neajunsuri: sedentarism, alimentație abundentă, înmulțirea bolilor de cord, solicitări unilaterale, stări stresante, înmulțirea bolilor sistemului nervos, involuția funcțiilor unor sisteme și organe lipsite de solicitări.

De aceea, în prezent, asistăm la amplificarea preocupărilor destinate cunoașterii fenomenelor biologice legate de acomodarea ființei umane la viața modernă, de frînarea proceselor degenerative ale organismului și prelungirea vieții active a omului, de dezvoltare sănătoasă și echilibrată, fizică și morală, a tuturor membrilor societății.

În Programul P.C.R. adoptat la Congresul al XI-lea, măsurile privind dezvoltarea educației fizice și sportului sînt integrate în „Politica partidului în domeniul ridicării nivelului de trai al întregului popor” fiind nominalizate ca mijloace destinate „apărării și refacerii sănătății oamenilor muncii”... „conservării și întăririi sănătății psihice”... „refacerii puterii de muncă”... „dezvoltării fizice armonioase” (13).

Nu întîmplător în țările dezvoltate industrial, cererea de mișcare organizată, ieșirile în aer liber, tradiția de mișcare și sportivă fac parte din comportamentul cetățeanului.

Studii și experimente realizate în ultimii ani sub egida unor instituții și organizații internaționale sau naționale specializate — UNESCO, ICHDER („Consiliul internațional de igienă, educație fizică și recreație”), „Consiliul internațional de educație fizică și sport”, „Asociația americană pentru sănătate, educație fizică și recreație” ș.a. își propun să studieze și să soluționeze aspectele amintite, precum și alte probleme legate de modernizarea educației fizice.

Nu sînt lipsite de interes nici realizările obținute în legătură cu preocupările de a găsi modalitățile de integrare eficientă a obiectivelor educației fizice în obiectivele generale ale educației, în scopul valorificării influențelor exercițiilor fizice pe planurile educației intelectuale, morale și estetice. Experiența dobîndită în cercetarea deficiențelor unor copii handicapați motric sau psihic, prin utilizarea exercițiului fizic ca mijloc terapeutic furnizează, la rîndul ei, elemente prețioase care pot fi luate în considerare în legătură cu soluționarea problemei amintite.

Interesant este și experimentul realizat în Franța sub egida Ministerului Educației la o școală din localitatea Vanves. Experimentul și-a propus să constate efectele privind pregătirea școlară și dezvoltarea biomotrică a elevilor în condițiile aplicării unui program intensiv de educație fizică, alternînd zilnic efortul intelectual cu cel fizic.

Concluziile la care s-a ajuns sînt cît se poate de optimiste, încărcarea efortului elevilor pe planurile amintite, repercutîndu-se favorabil asupra rezultatelor școlare, cît și a celor sportive.

Amplificarea rolului educației fizice în condițiile societății contemporane, creșterea interesului pentru această activitate sînt reflectate și în numărul de ore acordat educației fizice în diferite țări prin planurile de învățămînt.

Edificatoare și convingătoare în sensul eforturilor care se fac în prezent pentru stabilirea rolului educației fizice în procesul de formare și pregătire a omului societății contemporane, sînt și punctele de vedere exprimate de diferite personalități, oameni de știință și pedagogi.

René Maheu consideră educația fizică și sportul „activități sociale importante strîns legate de cultură și civilizație, capabile să îmbogățească patrimoniul uman și să contribuie la dezvoltarea chibzuită a corpului și a sensibilității umane”, motiv pentru care pledează ca acestea „să fie mai strîns legate de procesul educativ” (9).

Valéry Giscard d'Estaing — apreciază că „Instituirea celui de-„al treilea timp pedagogic”* în 1969 a consacrat în mod legitim, importanța educației fizice și a sportului în formarea copilului”. După opinia sa, esențial este ca, în continuare, să se realizeze „inserarea mai profundă a educației fizice și a sportului în viața cotidiană a copilului și adolescentului” (11). François Mitterand apreciază că „Pentru un candidat sportul este mai mult decît o problemă personală. Este o problemă de interes național”... „Statul, colectivitatea, au responsabilitatea nu de a impune, ci de a crea condiții pentru dezvoltarea sportului pentru toți” (11).

J. Piaget, subliniind rolul motricității în dezvoltarea „mecanismelor cognitive” la copii, remarcă „unitatea fundamentală a acțiunii și inteligenței sub aspectul său operațional”, concluzionînd că: „toate mecanismele cognitive se bazează pe motricitate... Cunoașterea este mai întîi o acțiune asupra obiectului și în felul acesta ea implică în înseși rădăcinile sale, o dimensiune motrice permanentă, reprezentată și la nivelurile cele mai ridicate” (8).

Ideile exprimate de J. Piaget pledează pentru o pedagogie a comportamentelor, pentru un proces de instruire și educație activ, înfăptuit în cadrul unor activități practice, care să permită exersarea comportamentelor, dobîndirea experienței morale, de muncă și de viață.

Pierre Seurin — președintele FIEF (Federația internațională a educației fizice), indică drept principal obiectiv al educației fizice „participarea la formarea morală și socială a tînărului”, obiectiv realizabil avînd în vedere că în cadrul educației fizice se utilizează o „pedagogie activă care conferă elevilor responsabilități și crează un mediu social educativ” (8).

Puncte de vedere asemănătoare sînt exprimate și de unii autori care studiază funcțiile sociale ale educației fizice și sportului. G. Magnane, analizînd locul activității sportive în cadrul culturii contemporane, interrelația dintre această activitate și muncă, subliniază însemnătatea sportului „ca mijloc al culturii” pentru „adaptarea la muncă”, ...influența sportului „asupra comportării sociale”, formării „instinctului social” și sociabilității (8).

* 1/2 zi din săptămîină destinată activităților sportive educative în aer liber.

Remarcînd că omul trebuie educat multilateral fizic, social și intelectual-emoțional, D. Menlin apreciază că nerealizarea acestui dezerat face ca societatea să obțină „fie un gangster sîntos, fie un tip adaptat din punct de vedere social dar înapoiat mintal, fie un intelectual lipsit de voință”. El remarcă în continuare că „sportul te învață să gîndești în împrejurări dificile, să-ți subordonezi propriile exigențe cerințelor antrenamentului sportiv, să-ți sacrifici interesele personale celor colective, să te autodisciplinezi” (8).

Alți autori, ca F. W. Cozens, F. S. Strumpf, G. A. Boucher etc. scot în evidență rolul educației fizice și al sportului în influențarea și dezvoltarea relațiilor sociale, apreciînd că: „sportul influențează relațiile dintre clase, interesele legăturilor dintre acestea, contribuînd astfel la dezvoltarea forțelor de integrare, importante pentru menținerea modului de viață democratic” (8).

4. În condițiile societății noastre, educația fizică și sportul sînt analizate în strînsă legătură cu sporirea randamentului profesional al fiecărui cetățean, cu împlinirea multilaterală a personalității acestuia, înscriindu-se în vastul program de pregătire și formare a cetățeanului pentru muncă și viața socială.

Conducerea de partid și de stat a analizat în repetate rînduri problemele legate de dezvoltarea acestor activități, adoptînd hotărîri menite să impulsioneze educația fizică și sportul, să le perfecționeze obiectivele și conținutul.

Însemnătatea obiectivelor educației fizice și sportului, creșterea rolului acestor activități în societatea noastră își găsesc expresie în orientările și măsurile stabilite prin documentele de partid și de stat, în indicațiile și aprecierile tovarășului Nicolae Ceaușescu.

„Educația fizică și sportul în Republica Socialistă România, constituie activități de interes național”, contribuînd la „menținerea și întărirea societății, creșterea capacităților fizice și intelectuale, buna folosire a timpului liber, dezvoltarea armonioasă fizică și morală a populației” se precizează în „Legea cu privire la dezvoltarea activității de educație fizică și sport” ratificată în anul 1967 de Marea Adunare Națională.

În Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 28 februarie — 2 martie 1973 cu privire la dezvoltarea continuă a educației fizice și a sportului se arată că: „Educația fizică și sportul, activități de interes național, reprezintă o parte componentă a programului de educare comunistă a tîneretului, a maselor largi de oameni ai muncii”. Îndeplinirea programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate presupune ca educația fizică și sportul, integrîndu-se organic în ansamblul muncii educative, să contribuie activ la formarea tinerei generații, la întărirea și menținerea sîntății, la asigurarea unor forme variate și atractive de recreare a maselor, la creșterea capacității lor de muncă” se menționează în același document.

În Mesajul adresat de tovarășul Nicolae Ceaușescu Conferinței pe țară a mișcării sportive (13—14 februarie 1975) se arată că „Partidul și guvernul apreciază rezultatele pozitive dobîndite în aplicarea Hotărîrilor de partid cu privire la creșterea contribuției educației fizice și sportului îndreptate spre făurirea și educarea omului nou al societății

noastre, la formarea unui tineret sănătos, bine dezvoltat din punct de vedere fizic și psihic". În continuare, secretarul general al partidului subliniază „necesitatea ca activitatea de educație fizică și sport, să fie mai strâns legată de producție” — necesitatea „formării obișnuinței de practicare independentă a exercițiului fizic și sport la un număr cât mai mare de cetățeni”, educația fizică și sportul fiind considerate „activități de importanță deosebită pentru sănătatea populației”.

5. După cum am văzut, educația fizică are în cadrul activității educative, funcții și obiective proprii. Rațional valorificate în cadrul procesului de instruire, influențele exercițiilor fizice și ale activităților sportive depășesc sfera strict delimitată a motricității, acționând pe planuri mai largi și influențând favorabil activitatea intelectuală, moral-volitivă și afectivă.

Valoarea acestor influențe este mult sporită având în vedere condițiile specifice în care se organizează desfășurarea activităților de educație fizică și sport.

Principalele trăsături ale acestor activități sînt:

a. Beneficiarii influențelor exercițiului fizic participă activ la realizarea propriei lor pregătiri. Concomitent cu desfășurarea activităților de educație fizică și sport la care participă, ei exersează și anumite comportamente, dobîndesc o anumită experiență de muncă, își exercită anumite capacități și calități. Această modalitate de instruire și educație favorizează lărgirea interrelațiilor educației fizice cu celelalte laturi ale educației, activitatea participanților constituind o componentă importantă a activității voluntare.

b. Prezența în cadrul activității de educație fizică și sport a unor acțiuni colective (de perechi, grupe, echipe), favorizează educarea unor relații de grup cu valoare de întrebuințare în muncă, în viața socială. Conlucrarea, respectarea conducătorului și a regulilor impuse de activitatea în colectiv, asumarea unor responsabilități, subordonarea intereselor personale intereselor colectivului, disciplina, caracterul ordonat al execuțiilor, capacitatea de organizare și autoorganizare, competitivitatea, încurajarea reciprocă etc. sînt cîteva din deprinderile și obișnuințele exersate în cadrul acestor activități.

c. Repetarea frecventă a exercițiilor, gesturilor și comportamentelor — condiție esențială pentru obținerea rezultatelor dorite în legătură cu fortificarea organismului —, dezvoltarea calităților motrice și perfecționarea deprinderilor, asigură în egală măsură și consolidarea unor însușiri, obișnuințe de comportare morală, sentimente și calități.

d. În cadrul activităților organizate pe linia educației fizice și sportului, posibilitățile de a verifica (și implicit de a interveni pentru a corecta și orienta) achizițiile instructiv-educative sînt imediate și multiple.

Situațiile și relațiile de muncă, create în timpul desfășurării activităților de educație fizică și sport solicită participanților nu numai cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului, ci și o gamă largă de alte însușiri, calități și capacități, în cadrul acestor activități, manifestându-se întreaga lor personalitate.

Se crează astfel posibilitatea de a cunoaște rezultatele educației și de a interveni pentru a orienta comportarea și manifestarea tinerilor și adulților în conformitate cu principiile și normele eticii și echității socialiste, cu cerințele educației comuniste.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârjega, M., Bucur, C., *Teoria educației fizice*, Timișoara, 1974.
2. Bărnuțiu, Simion, *Pedagogia*, Cap. II, De educațiunea corporală, Tiparul Tribuna Română, Iași, 1897.
3. Blideanu, Eugen, *Invățământul secundar de cultură generală în diferite țări*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
4. Ceaușescu, Nicolae, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1965.
5. Ceaușescu, Nicolae, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979.
6. Ceaușescu, Nicolae N., *Probleme pedagogice în educația fizică și sport*, Editura UCFS, București, 1966.
7. Ceaușescu, Nicolae N., *Rolul educației fizice în formarea omului nou*, Editura Stadion, București, 1972.
8. Ceaușescu, Nicolae N., *Pedagogia educației fizice și a sportului*, Editura Sport—Turism, București, 1976.
9. Maheu, René, *Sport și cultură*, documentarul „Sport peste hotare”, nr. 75/1977, CNEFS.
10. Mitra, Gh., Mogoș, Al., *Metodica educației fizice*, Editura Sport-Turism, București, 1975.
11. Parlebas, Pierre, „Education physique et sport” nr. 101/1970.
12. Ponomariov, N. I., *Funcțiile sociale ale culturii fizice și sportului*, Editura Sport—Turism, București, 1977.
13. *** *Programul Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1974.
14. Șiclovan, Ion, *Teoria educației fizice și sportului*, Editura Stadion, București, 1972.

CAPITOLUL VI

EDUCAȚIA PERMANENTĂ

1. Ultimul deceniu a impus pe plan mondial o nouă viziune asupra educației — educația permanentă — concept cu implicații principiale, structurale și practice cu adevărat înnoitoare.

Deși această noțiune a evoluat și s-a îmbogățit continuu, deși numeroase organizații internaționale, mai ales UNESCO, au elaborat documente programatice de referință, deși această concepție este pusă la baza multor sisteme naționale de educație, măsurile concrete destinate să o concretizeze sînt încă destul de fragmentare. Se întîmpină încă reale dificultăți și — nu în ultimul rînd — o anumită închistare în vechi mentalități cu privire la rosturile educației într-o lume în plină și profundă transformare. Există încă confuzii referitoare la conținutul conceptului de educație permanentă, ceea ce indică necesitatea unui îndelung proces de clarificare. Uneori, acest concept se identifică cu cel de educație a adulților, neoperîndu-se diferențierea necesară; alteori, se uită că educația permanentă reprezintă un sistem integrat, un ansamblu funcțional unitar.

În acest context, cîteva *întrebări fundamentale* se impun: Ce a determinat apariția unei noi concepții despre educație? Cum a evoluat educația permanentă? Care sînt caracteristicile sale conceptuale? Care sînt implicațiile practice ale acestei concepții? Ce se poate spune despre procesul de transpunere în practică în țara noastră a acestei noi viziuni despre educație și care sînt perspectivele?

2. Perioada postbelică a însemnat din toate punctele de vedere o accelerare nemaîntîlnită în istorie a derulării proceselor social-economice, tehnico-științifice și culturale, fapt care a ridicat cu toată acuitatea problema adaptării indivizilor și colectivităților, ca și aceea a capacității lor de participare activă, creatoare, la progresul continuu al societății și a condiției umane.

În fața acestei situații, vechi concepții și structuri despre educație s-au prăbușit. Ambiția școlii de a transmite cunoștințe și deprinderi valabile pentru o viață de om a devenit iluzorie și anacronică. Educația și învățămîntul sînt în impas, în criză. Dar nu este vorba de o criză a educației în sine, nici de o criză a instrucției în principiu, ci de criza educației, învățămîntului și instrucției de tip tradițional, valabile pentru vremuri revolute.

3. Conceptul educației permanente nu este nou, dar — cum am mai spus — nici pînă astăzi nu există acord asupra sferei și conținutului său. De aceea se operează doar cu *caracteristici conceptuale*. Într-o lucrare, apărută în urmă cu cîțiva ani, sub egida Institutului de Educație Permanentă de pe lîngă UNESCO („Bazele educației permanente“) se înserează aproape 30 de asemenea caracteristici, așa cum apar ele în studiile de specialitate editate în diferite țări din lume. Sintetizîndu-le se poate aprecia că *educația permanentă se constituie ca un ansamblu de mijloace puse la dispoziția oamenilor de orice vîrstă, sex, situație socială și profesională pentru ca ei să nu înceteze să se formeze de-a lungul vieții, cu scopul de a-și asigura deplina dezvoltare a facultăților și participarea eficientă la progresul societății*.

Față de această apreciere, cvasigenerală, s-au profilat mai multe puncte de vedere ce se completează unul pe altul. René Maheu opinează, de pildă, că educația permanentă este „...o dimensiune a vieții. E o anumită atitudine de inserție în real și nu pur și simplu o pregătire pentru existența activă și responsabilă“ (6).

Paul Legrand consideră educația permanentă o acțiune în stare „să favorizeze crearea structurilor și metodelor care să ajute ființa umană, pe tot parcursul existenței sale, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare; să pregătească individul pentru ca acesta să devină cît mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire“ (5).

Pentru Bogdan Suchodolski, extinderea educației permanente va face ca ea să devină „...un mijloc de dezvoltare a nevoilor și interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor și înclinațiilor umane și pentru că face viața noastră mai bogată și mai valoroasă“ (10).

În consens cu B. Suchodolski, un alt reputat specialist în domeniu, Majid Rahnema consideră că educația permanentă „își propune să se adreseze ansamblului ființei în devenire, în toate domeniile și de-a lungul întregii vieți... ea transcede nu numai barierele artificiale între educația școlară și nonșcolară și distincția clasică între învățămîntul public general și educația adulților, dar se bazează de asemenea, în mod esențial, pe unitatea dintre procesele educative și viața care formează personalitatea umană... ea se referă în același timp la educația fundamentală, la formația personală, la dreptul la timpul liber sub aspectul său activ, cultural și artistic, și la accesul permanent la mijloacele educative în stare să dezvolte potențialul creator, intelectual și fizic al omului“ (7).

Și specialiștii români au încercat să surprindă, în abordările lor teoretice, complexitatea fenomenului, elementele lui definitorii, implicațiile sale praxiologice.

Definind termenul de educație, în „Dicționarul de pedagogie contemporană“, prof. Ștefan Bârsănescu precizează că pedagogia actuală lărgeste atît sfera educației, cît și conținutul ei. Astfel, educația devine proces de dezvoltare a omului în general, educație permanentă (1).

În lucrarea „Educație și tehnologie“, prof. Stanciu Stoian arată că „educația permanentă pornește de la ipoteza — neadmisă în genere altădată — că omul este educabil toată viața lui și că, mai mult, el are nevoie de acest lucru“ (8).

Într-o lucrare apărută mai recent autorul subliniază că există speranța ca prin educația permanentă individul va fi în stare să-și continue dezvoltarea integrală pe toată durata vieții, să-și armonizeze laturile intelectuale, afective și voliționale ale făpturii sale spirituale, să-și unifice formația de bază, formația continuă și formația psihosocială, pentru a-și valorifica deplin potențialul în beneficiul progresului societății și al său personal. Scopul final al educației permanente este deci acela de a cultiva atitudinea complexă față de schimbare, la care concură atât maturitatea de a înțelege, selecta și folosi cele mai bune idei și tehnici, cât și dorința de a fi mereu deschis și de a accepta, în cunoștință de cauză, faptul că ele trebuie să fie înlocuite.

Aceste opinii — și evantaiul lor ar putea fi considerabil amplificat — profilează câteva „idei-forță” care merită a fi reținute:

— Instrucția și educația nu se mai pot limita la anii școlarității, ci trebuie să se întindă pe toată durata vieții, asupra tuturor oamenilor și în toate sferele vieții social-umane.

— Educația trebuie să fie concepută ca o formație totală a omului, forjând multiplu și profund personalitatea complexă a fiecărui individ.

— Educația se constituie ca un sistem de mijloace, metode și tehnici, menit să ajute omul și colectivitatea la realizarea unui proces normal de adaptare socială, profesională și culturală.

— Stimularea creativității, a productivității gândirii și acțiunii umane devine obiectivul esențial al intervențiilor psihopedagogice.

4. Înfăptuirea cerințelor educației permanente, determină mutații importante în trei zone fundamentale ale practicii educative: în obiectivele și conținuturile ei, în structurile ei, în metodologia și tehnicile sale specifice.

A. În ceea ce privește *obiectivele și conținuturile*, educația permanentă este chemată mai întâi să transforme întreaga personalitate, facilitând realizarea deplină a acesteia, înflorirea ei multilaterală, dezvoltarea trăsăturilor pozitive, a însușirilor, talentelor și aptitudinilor fiecărui individ. Afirmându-se ca un factor de potențare a resurselor umane, educația încetează să se constituie ca un sector distinct al vieții și devine un fenomen atotcuprinzător, prezent în toți „porii” socialului, în ansamblul relațiilor interumane, ca o dimensiune permanentă a vieții.

B. În ceea ce privește mutațiile structurale fundamentale, acestea conduc la integrarea într-un sistem unic a educației copiilor, tineretului și adulților, determinând modificări de substanță atât pe linie de învățământ, cât și în formarea continuă a adulților.

În învățământ, enciclopedismul steril cedează locul formației științifice, politehnice și culturale, legătura cu viața, cu practica socială devenind principiul fundamental; stimularea creativității sporește gradul de autonomie al elevilor și studenților; latura informațională și instrumentală a instruirii este subordonată formării abilităților și atitudinilor definitorii pentru personalitate.

Dacă pînă nu demult educația adulților era considerată ca o modalitate de completare a instrucției școlare, avînd, deci, un rol complementar față de pregătirea obținută în școală, noua concepție consideră că funcția principală a educației adulților este aceea de a contribui eficace la adaptarea indivizilor și colectivităților la realitățile sociale, economice, tehnologice, spirituale, în continuă și rapidă schimbare, prin

continuarea pregătirii lor și prin dezvoltarea aptitudinilor, creativității, a personalității în ansamblul ei. Se știe că în acord cu o viziune tipic iluminist — filantropică, mult timp adultul a fost conceput ca o persoană care trebuie „iluminată“, căruia trebuie să i se „dea“ cunoștințe, care trebuie „îndrumată“, condusă cu grijă în „hățișurile“ științei și culturii. Ca urmare, în procesul educațional, figura „centrală“ nu era de fapt adultul, ci educatorul. Astăzi, adultul este apreciat și „tratată“ ca o persoană responsabilă, capabilă să participe la decizii nu numai pe planul vieții economice, sociale sau politice, ci și în ceea ce privește problemele educative, în fond propriile sale probleme, care-l privesc direct și de care depinde afirmarea sa socială. De aici, accentul pus pe autoinstrucție și pe constituirea unor „servicii“ specializate de sprijinire a fenomenului de autodidaxie.

C. Pe planul metodologiei de formare, concepția educației permanente aduce, de asemenea, contribuții esențiale, mai ales în direcția diversificării și extinderii procedurilor și tehnicilor active, participative, care facilitează mutarea priorității de la informare la formare, de la memorare la raționament, de la conformism la gândire critică și inovare.

Concomitent, statusul și rolul educatorului în raport cu educatul modifică, în sensul structurării unor noi funcții — acelea de îndrumător, animator și stimulator al efortului copiilor, tinerilor și adulților în procesul de instruire/autoinstruire, educație/autoeducație.

5. Mutațiile profunde structurale, profilurile social-economice pe care le străbate țara noastră, ridică cu toată acuitatea problema educării permanente a oamenilor ca participanți competenți și activi la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate.

Din acest punct de vedere, documentele programatice ale partidului nostru subliniază cu pregnanță necesitatea ca întreaga activitate de educație să se centreze pe formarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii, aceasta constituindu-se ca un element hotărâtor al dezvoltării patriei.

„Fără a nega cîtusi de puțin rolul esențial al forțelor de producție în dezvoltarea societății — evidenția tovarășul Nicolae Ceaușescu — noi pornim de la teza, de asemenea marxistă, că la rîndul ei, conștiința poate exercita o puternică înrîurire asupra mersului înainte al societății, că ideile înaintate, cucerind masele, devin o uriașă forță materială a progresului“ (3).

În al doilea rînd, societatea românească se conturează printr-o mobilitate socială pronunțată, reflex al dezvoltării economice atotcuprinzătoare, al repartizării raționale a forțelor de producție pe teritoriul țării, al perfecționării relațiilor de producție și interumane.

În această lumină, un obiectiv de mare însemnătate al educației permanente este favorizarea adaptării creatoare la modificările rapide din întreaga viață socială.

În primul rînd, este vorba de temeinica stăpînire a profesiei, în condițiile pătrunderii masive în procesele de producție a cuceririlor științei și tehnicii contemporane și a modificărilor ce se derulează cu repeziciune în diferitele tehnologii.

Învățămîntului și sistemului de perfecționare le revine sarcina de a-i pregăti pe oameni astfel încît să poată trece cu ușurință de la o tehnologie la alta superioară, de la o mașină la alta nouă, cu performanțe mai bune, de la o formă de organizare a producției și a muncii la alta îmbunătățită și chiar radical schimbată etc.

În al doilea rând, adâncirea democrației socialiste impune *educarea capacității tuturor de a participa, la un nivel de înaltă competență, la elaborarea și îndeplinirea deciziilor* în toate domeniile de activitate.

Nu în mai mică măsură, formarea și dezvoltarea multilaterală a personalității umane implică obligația de mare complexitate pentru *educația etică și estetică a întregii populații*, indiferent de vîrstă, pentru creșterea nivelului de cultură generală.

Toate acestea au determinat ca educația permanentă a adulților, a tuturor oamenilor muncii fără deosebire de naționalitate, să devină o preocupare constantă a partidului și statului nostru, s-ar putea spune o preocupare programatică ce se bucură de abordări principiale, de măsuri legislative și de perfecționări în planul acțiunii practice.

Și în acest domeniu, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază: „Fără îndoială, formarea cadrelor este o problemă complexă, multilaterală; ea începe astăzi de la vîrsta de 6 ani a copilului și se termină, ca să zic așa, la 60 de ani, vîrsta de pensie, dar în fond, ea nu se termină în tot timpul vieții. Noi concepem problema pregătirii și perfecționării cadrelor — a constructorilor socialismului — nu ca ceva limitat la o anumită perioadă, ci ca un proces continuu. Numai în măsura în care vom ști să asigurăm în bune condiții desfășurarea acestui proces, împropătarea continuă a cunoștințelor acumulate, cunoașterea de către cetățenii patriei noastre a noilor cuceriri ale științei și tehnicii, vom putea să ne îndeplinim în condiții bune sarcinile ce ne revin în opera de edificare a socialismului și comunismului“ (2).

Pe acest temel, educația permanentă tinde să se realizeze pe de o parte, prin intermediul școlii de diferite grade care asigură întregului tineret o pregătire de bază pentru integrarea sa socio-culturală, iar pe de altă parte prin vasta acțiune instructiv-educativă și culturală ce se adresează adulților, dar și celorlalte categorii de vîrstă ale populației.

A. Se cunoaște că în țara noastră a avut loc un profund proces de modernizare, de transformare revoluționară a întregului sistem de învățămînt în toate articulațiile sale, în spiritul principiului educației permanente, al legăturii mai strînse al școlii de viață, de cerințele societății socialiste, proces care, sub aspect organizatoric, a fost încheiat în liniile sale esențiale.

La baza acestui proces stă ideea potrivit căreia școala, care are rolul de „factor primordial în formarea și educația tineretului“ (4), trebuie să dea dovadă de o mare mobilitate pentru a putea face față schimbărilor care au loc în economie, știință și cultură, în societate în general.

Modernizarea învățămîntului românesc vizează atît structurile și organizarea, cît și obiectivele (generale și specifice diferitelor discipline), cunoștințele și deprinderile, metodele și mijloacele, formarea și perfecționarea personalului, raporturile dintre profesori și elevi (studenți), într-un cuvînt, sistemul în ansamblu și fiecare din subsistemele și elementele sale componente.

În același timp, prin integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică, proiectarea și producția — cheia de boltă a concepției românești în domeniul legării școlii de viață, de practică — se asigură tineretului școlar o pregătire multilaterală, posibilitatea de a participa eficient la activitatea productivă, la creația tehnico-științifică și cultural-artistică,

la dezvoltarea economico-socială a țării, precum și capacitatea de a se adapta rapid cerințelor dezvoltării forțelor de producție, tehnologiilor moderne, noilor structuri organizatorice și de conducere, într-un cuvânt, progresului economiei naționale și cunoașterii umane.

Legea educației și învățămîntului, adoptată de Marea Adunare Națională în decembrie 1978 (la 10 ani după elaborarea legii precedente) reglează tocmai transformările revoluționare care au avut loc în învățămîntul românesc contemporan în ultimul deceniu ca urmare a dezvoltării economico-sociale a țării, stabilind în același timp locul și rolul școlii în acest proces, principiile generale care reglementează dezvoltarea învățămîntului în R. S. România.

B. Trecînd în zona educației adulților, se cuvine mai întîi să subliniem creșterea în amploare, dezvoltare și temeinicia învățămîntului pentru adulți, în diferitele lui ipostaze: învățămîntul politico-ideologic, învățămîntul seral și fără frecvență, perfecționarea pregătirii profesionale, învățămîntului agrozootehnic de masă.

Cu deosebire, se detașează ca o experiență valoroasă modul în care se organizează în țara noastră acțiunea de reciclare, ca urmare a aplicării Legii privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste, promulgată în anul 1971. Principalele caracteristici ale Legii (și ale activității practice în acest domeniu) sînt:

a) Stipulează constituirea unui sistem național de perfecționare a pregătirii profesionale.

b) Se referă practic la toți cetățenii României, indiferent dacă lucrează în industrie, în comerț, în transporturi, în agricultură, în învățămînt, cercetare științifică sau în cultură și artă.

c) Stabilește scopurile fundamentale ale perfecționării și anume:
— îmbogățirea și îmbogățirea sistematică a cunoștințelor profesionale, aprofundarea unui anumit domeniu a specialității de bază, însușirea noilor realizări ale științei, tehnicii și culturii din specialitatea respectivă sau din cele înrudite (reciclarea);

— obținerea unei calificări suplimentare pe lîngă profesia de bază (policalificarea);

— schimbarea calificării, în cazurile în care profesia de bază nu mai corespunde cerințelor tehnicii moderne și structurii economiei sau nu mai poate fi exercitată din cauza unor modificări ale capacității de muncă (recalificare);

— însușirea unor metode și procedee moderne în domeniul conducerii și organizării științifice a producției și muncii, precum și a cunoștințelor economice necesare executării sarcinilor de serviciu.

d) Stabilește locul unde se desfășoară perfecționarea pregătirii profesionale (în principal la locul de muncă și în cadrul unor centre de perfecționare), precum și formele de perfecționare.

e) Precizează că activitatea de perfecționare se organizează în mod distinct pe niveluri de pregătire și specialități, ținînd seamă de nevoile unităților, de calificarea de bază a lucrătorilor, de cerințele posturilor pe care aceștia le ocupă și de perspectivele lor de promovare.

f) Detaliază modalitățile și răspunderile pe linia perfecționării pentru fiecare domeniu în parte al vieții economico-sociale și culturale.

g) Precizează drepturile și obligațiile unităților socialiste (la nivelul tuturor eşaloanelor), ale lucrătorilor din aceste unități, precum și condițiile material-financiare ce trebuie asigurate în acest scop (merită re-

levat faptul că toate cheltuielile implicate în acțiunile de perfecționare sînt suportate de către stat).

Peisajul educației permanente se completează printr-o varietate de forme de acțiune, de-a dreptul impresionantă, care cuprinde diferite chipuri de instrucție și educație postșcolară: subsistemul mijloacelor comunicațiilor de masă (presa, radioteleviziunea, filmul etc.); instituțiile artistice de spectacole, instituțiile cultural-educative de masă (cămine culturale, cluburi, case de cultură, biblioteci, muzee, universități culturale-științifice etc.). Aplicînd în viață prevederile Programului partidului, hotărîrile Congresului al XII-lea al P.C.R., ale Congresului Educației Politice și al Culturii Socialiste, întregul complex educativ, instituționalizat și neinstituționalizat, sub îndrumarea și conducerea partidului, aduce o contribuție de seamă la dezvoltarea conștiinței maselor, a responsabilității lor sociale, afirmîndu-se ca o componentă esențială a vieții noastre spirituale.

Edificator în ceea ce privește dimensiunile și eficiența muncii de formare comunistă a întregii națiuni este Festivalul național „Cîntarea României”, inițiativă de excepție a partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Acest Festival al muncii și hărniciei, implicînd, deopotrivă o largă, cuprinzătoare activitate culturală, precum și creația științifico-tehnică și artistică, demonstrează elocvent că în socialism energiile creatoare ale poporului se pot manifesta plenar, iar cultura devine un puternic instrument al întăririi noii societăți, al educării prin muncă, în spiritul eticii și echității socialiste, a întregului popor.

Se înfăptuiește astfel dezideratul principal al concepției educației permanente, ca întreaga societate socialistă să genereze educație, realizîndu-se într-o viziune unitară, convergența tuturor forțelor umane și materiale pentru îndeplinirea misiunii nobile de dezvoltare a conștiinței socialiste, de formare multilaterală a personalității umane.

6. Experiența valoroasă acumulată în anii socialismului, orientările clare și soluțiile realiste date de conducerea partidului și a statului nostru, constituie o bază științific fundamentată pentru evoluția proceselor educaționale și intensificarea cercetărilor în această direcție.

Cîteva linii de evoluție și de cercetare în domeniul educației permanente se conturează cu claritate.

A. Mai întîi, este vorba de accentuarea procesului de democratizare a educației pe multiple planuri.

Odată cu dezvoltarea rapidă a forțelor de producție pe întregul teritoriu al țării, cu măsurile ce se vor lua pentru o mai bună organizare și sistematizare teritorial administrativă, se va lărgi și diversifica și rețeaua de instituții educative (școli, facultăți, teatre, cinematografe, biblioteci, muzee, case de cultură, cluburi, centre culturale, polivalente etc.), concomitent cu cea de televiziune și radio, ceea ce va permite fiecărei colectivități umane să beneficieze „la ea acasă” de aceste mijloace de instrucție și cultură, să participe nemijlocit la elaborarea și realizarea programelor.

Creșterea duratei învățămîntului instituționalizat la 12 ani va oferi tuturor posibilitatea de acces la tezaurul științei și al culturii, posibilitatea de a-și desăvîrși pregătirea, potrivit aptitudinilor și cerințelor societății, cît și a dorințelor fiecăruia. Indiferent de vîrstă și de preocupări, oamenii vor dispune de nenumărate condiții de dezvoltare mul-

tilaterală a personalității lor: școală, universități deschise, destinate adulților ce doresc să-și completeze studiile superioare prin învățămîntul seral; universități cultural-științifice, politice și de conducere, ale căror programe vor fi alcătuite, cu prioritate, pe baza opțiunilor cursanților; asociații, cenecluri și cercuri literar-artistice; cicluri de emisiuni difuzate la radio și televiziune în raport de cerințele de informație științifică și culturală ale unor categorii socioprofesionale etc.

Accentuarea procesului de democratizare în domeniul educației se va modifica și în planul conducerii acesteia potrivit măsurilor deja adoptate: participarea la activitatea organelor de conducere colectivă ale școlilor, facultăților, instituțiilor de cultură a reprezentanților organizațiilor de copii și tineret, elevilor și studenților, părinților, oamenilor muncii din întreprinderi și instituții, ca și la activitatea forurilor superioare de conducere (Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, Consiliul Culturii și Educației Socialiste, Comitetul de Stat al Radioteleviziunii etc. și organisme similare în profil teritorial); crearea — la nivelul județelor, municipiilor, orașelor și comunelor — a consiliilor de educație politică și cultură socialistă, ca organisme de partid și de stat, în scopul organizării unitare a întregii activități de educație politică și științifică, precum și a celei cultural-educative de masă; debateră publică a învățămîntului și culturii, a educației în general; instituirea Congresului Educației Politice și Culturii socialiste și a Congresului Învățămîntului, ca forme superioare de conducere colectivă, larg reprezentativă, în domeniul educației și învățămîntului.

B. O altă direcție importantă de dezvoltare și perfecționare a educației permanente va fi aceea a inserției ei profunde în viață, în realitatea cotidiană. Asigurarea forței de muncă — ca volum și structură, dar mai ales ca nivel calitativ — va figura printre obiectivele prioritare ale învățămîntului și educației.

Cerința ce se impune a fi satisfăcută în această direcție, mai bine decît pînă acum, este aceea a găsirii soluțiilor celor mai potrivite pentru armonizarea cît mai deplină a cerințelor de forță de muncă ale societății cu aptitudinile și dorințele oamenilor, asemenea armonizare fiind avantajoasă pentru individ și pentru colectivitate.

Cercetarea științifică psihopedagogică va trebui să-și amplifice eforturile în vederea găsirii instrumentelor de cunoaștere cît mai exactă a înclinațiilor, aptitudinilor, aspirațiilor, intereselor și dorințelor tinerilor, oferind acțiunii practice de orientare școlară și profesională, de calificare și reciclare, un suport științific.

Această acțiune va da roadele scontate și în măsura în care calificarea și reciclarea profesională se vor realiza consecvent pe profiluri mai largi, accentul căzînd pe caracterul aplicativ al cunoștințelor, pe dezvoltarea creativității și a productivității gîndirii, pe dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările care vor avea loc în lumea profesiilor, în viața socială.

În același timp, datorită accelerării ritmului de apariție și de perimare a informației, școala de toate gradele, ca și celelalte instituții educative vor fi solicitate să-și perfecționeze activitatea în două direcții și anume: în domeniul învățării și al tehnicii muncii intelectuale; în domeniul metodelor și mijloacelor de educație.

Perfecționarea activității instituțiilor de educație este condiționată în mare măsură de procesul de formare și perfecționare al educatorilor

(învățători, profesori, maiștri instructori, bibliotecari, muzeografi, și alți activiști culturali etc.).

Găsirea unor modalități optime de integrare a procesului de pregătire cu cel de perfecționare a „profesioniștilor” educației va trebui să constituie obiectul unor cercetări care să ofere soluțiile cele mai potrivite pentru menținerea formării și activității complexe a educatorilor în acord cât mai deplin cu cerințele de educație și cultură ale societății, la un moment dat.

Vor trebui găsite, de asemenea, *soluții practice eficiente de îmbinare armonioasă a producției cu educația, a muncii cu organizarea plăcută și educativă a timpului liber*, concepție inovatoare de largă perspectivă prezentată de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la primul Congres al Educației Politice și al Culturii Socialiste din luna iunie, 1976.

C. În perspectiva societății socialiste educative, în înfăptuirea principiului educației permanente va trebui să se țină seamă de faptul că, din ce în ce mai mult, omul viitorului va trăi în afara școlii, experiența și comportamentul lui formându-se „sub influența vieții însăși” (9).

De aici, concluzia legăturii permanente a școlii cu viața și necesitatea de a privi educația ca un sistem integrat, în care școala, instituțiile culturale, massmedia, unitățile economice, familia, asociațiile profesionale, colectivitățile umane din cartiere și sate etc. trebuie să acționeze unitar, convergent, în lumina idealului educativ al societății, oferind un climat educativ adecvat, modele educative superioare, un curent de opinie împotriva oricăror încercări de poluare spirituală și morală.

Perfecționările ce se vor aduce în acest domeniu vizează îndeosebi găsirea modalităților eficiente care să asigure conlucrarea efectivă a factorilor educativi, de la elaborarea obiectivelor și a programelor de activități, pînă la realizarea și evaluarea eficienței lor, evitîndu-se astfel paralelismul și suprapunerile.

Sînt, firește, numeroase alte probleme ale educației permanente căror cercetările previzionale vor trebui să le dea un răspuns, o soluție, cea mai importantă fiind, după opinia noastră, aceea a imaginării modelului de educație ce va fi oferit tinerelor generații așa fel încît ele să se integreze cât mai deplin condițiilor și cerințelor societății de mîine, să participe cu sorți de izbîndă la lupta pentru afirmarea noului, pentru progres și civilizație, pentru apărarea și dezvoltarea mediului de viață, pentru pace și înțelegere între popoare.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârsănescu, Ștefan (coord.), *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică română, București, 1969.
2. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar 1970*, în: *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, Editura politică, București, 1971.
3. Ceaușescu, Nicolae, *Expunere la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971*, Editura politică, București, 1971.

4. Ceaușescu, Nicolae, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, Editura politică, București, 1977.
5. Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
6. Maheu, René, *Crise de l'éducation, crise de civilisation*, Raportul UNESCO pe anul 1969, în: „Cronique de l'UNESCO”, mai 1969, nr. 5 (vol. XII).
7. Rahnema, Majid, *L'institutionnalisation de la reforme de l'éducation*, în: *L'éducation en devenir*, UNESCO, 1975.
8. Stoian, Stanciu, *Educație și tehnologie*, EDP, București, 1972.
9. Suchodolski, B., *L'éducation parallèle*, în: „Perspectives”, Paris. UNESCO, 1970, nr. 2.
10. Suchodolski, Bogdan, *Educația permanentă. Unele aspecte filosofice*, în: *Bazele educației permanente*, Institutul UNESCO pentru educație, 1974.

CAPITOLUL VII

CADRE DE REFERINȚĂ ALE
ACȚIUNII EDUCAȚIONALE1. PROBLEME ALE METODOLOGIEI
ACTULUI EDUCAȚIONAL

1. Activitatea educațională, întocmai ca toate celelalte domenii ale practicii social-umane, își are modul său general de acțiune, propria sa metodologie de realizare efectivă a acțiunii. Nu există act de educație sau de instrucție care să nu includă, cu necesitate, în structura lui procesuală un anumit fel de a se proceda, o anumită tehnică de execuție (desfășurare), o anumită procedură prin intermediul căreia să se poată ajunge la obținerea transformărilor dorite în conștiința și conduita celor ce devin obiect al educației. Fiecare educator are nevoie de o metodă, mai mult sau mai puțin elaborată, pentru a face educație, pentru a învăța pe alții, pentru a forma caractere. La rândul său fiecare „elev”, fie el copil, tânăr sau adult, are nevoie de metode pentru a învăța, pentru a se exersa, pentru a se pregăti pentru viață, pentru muncă, pentru a-și desăvârși propria sa personalitate.

Din toate timpurile, metodele au constituit una din condițiile de bază de care a depins eficiența activității educative. Educația, ca și învățămîntul, niciodată nu a putut face abstracție, de exemplu, de maniera în care s-a înfăptuit transmiterea culturii, ori intercomunicarea umană. Cu atît mai mult astăzi, metodele devin instrumente de acțiune în mod explicit utilizate în vederea creșterii eficacității și eficienței educației, în general, și a educației școlare, în special. Se estimează că de calitatea metodelor depinde, în bună măsură, calitatea educației, a învățării ce stă la baza educației; că de gradul de stăpînire a unor metode eficiente de lucru depinde, în bună parte, capacitatea de afirmare a creativității și inovației în materie de organizare și conducere a proceselor de educație și instrucție.

Alături de „subiecții” care acționează, de obiectivele în numele cărora se duce acțiunea și de mijloacele care concurează la atingerea lor, metodele constituie un element esențial al oricărei activități educaționale.

De aceea, întocmai ca în practicarea oricărei alte meserii, și profesiunea didactică sau cea de educator, și efortul de educație, de instrucție își au tehnica lor specifică de realizare, metodele și procedeele lor adecvate de lucru. Nu întîmplător istoria sistemelor de educație/învă-

țămînt este nedespărțită de istoricul metodologiilor de educație/învățămînt, pe care îl presupune ca parte integrantă a acesteia.

2. Întrucît activitatea educațională complexă se prezintă ca un ansamblu de acțiuni variate dar care toate tind spre realizarea aceluiași scop comun, pentru noi — făurirea omului nou, dezvoltarea personalității plene a constructorului socialismului și comunismului — acestuia îi corespunde întotdeauna un ansamblu de moduri de acțiune, de metode, mai bine zis o anumită metodologie educațională. Prin analogie cu alte sectoare ale activității social-umane, metodologia este și în acest caz un ansamblu de tehnici direct angajate în serviciul activității educaționale — luată în sensul cel mai larg al cuvîntului. Și în acest caz, metodologia educațională reprezintă o modalitate de alegere, adecvare și combinare a unor metode reunite prin comuniunea scopului de realizat, sudate între ele de o teorie a educației, de o concepție pedagogică reprezentativă epocii noastre, de exemplu. Mai mult chiar, am putea spune că metodologia educațională postulează o teorie și o practică a metodelor sau a procedurilor aplicate în procesul educațional și a principiilor care stau la baza lor. Ca studiu teoretic, metodologia educațională se preocupă de natura, funcțiile, locul și felurile (clasificarea) metodelor întrebuintate în activitatea educațională. Ea caută să descopere, să caracterizeze, să normalizeze, să clasifice și să prezinte metodele ce stau la dispoziție în vederea oferirii unui sprijin concret în soluționarea problemelor de ordin educativ și instructiv cu care educatorul se vede confruntat în cursul exercitării misiunii sale.

Dat fiind faptul că metodologia evidențiază latura executorie a praxisului educațional (pedagogic), conceptele de metodă și de metodologie educațională au și ele un statut praxiologic; în consecință, prin conținutul și semnificația lor evoluează în strînsă legătură cu dezvoltarea de ansamblu a conceptului de practică educațională, iar aceasta se integrează și ea în evoluția conceptului general de activitate (practică) social-umană și eficientă. În acest sens, teoria generală a acțiunii umane eficiente, praxiologia, vine să lumineze numeroase aspecte ale teoriei acțiunii educaționale, să ajute la elucidarea multor probleme ale construcției metodologiei educaționale (pedagogice).

Dar acesta este doar un mod de abordare a definiției metodei și metodologiei educaționale; la acesta se mai pot adăuga și altele, ținînd seama de perspectivele diferite din care pot fi privite lucrurile.

Astfel, în abordare etimologică, metoda își păstrează și în procesul de educație sau de instrucție semnificația ei originară dedusă din vechiul cuvînt grecesc „*methodos*“ (*odos*- cale, drum și *metha*- către..., spre...) ceea ce vrea să însemneze „cale de urmat...” în vederea atingerii unor scopuri determinate, ansamblul demersurilor întreprinse în vederea obținerii unor rezultate așteptate, cercetare, căutare, urmărire. Este vorba de calea pe care educatorul și cei pe care îi educă o urmează în vederea atingerii unor țeluri dinainte stabilite; este o cale de acțiune comună a profesorului și elevilor săi. Cum întotdeauna actul educațional este un proces tranzitiv avînd subiectul și obiectul său, noțiunea de metodă include aici patru indicatori cheie ce-i definesc traiectoria: a. punctul de plecare (obiectivul); b. rezultatele de obținut, obiectivul ce trebuie atins; c. subiectul acțiunii și d. obiectul asupra căruia se răsfrînge acțiunea respectivă.

Teoria și practica metodelor de educație nu se pot sustrage influenței exercitate de actuala dezvoltare a metodelor conducerii științifice a acivităților social-umane, domeniu în care cibernetica are un cuvânt greu de spus. Din acest punct de vedere și actul de educație poate fi înțeles ca un proces al conducerii științifice, parcurgînd toate fazele specifice proceselor cu autoreglare continuă. Ca atare, sub aspect cibernetic metoda aplicată în activitatea de educație și instrucție poate avea semnificația unei tehnici de lucru ce încorporează:

— elemente de programare (a operațiilor, comportamentelor, procedeele etc.);

— elemente de comandă sau de dirijare a activității celui supus influenței actului educativ (instructiv) prin intervenția stimulatorie a educatorului și

— elemente de legătură reactivă (de control, evaluare, corectare și adecvare continuă a ciclului educațional).

În fine, *privită din unghi de vedere funcțional și structural, metoda se prezintă ca un model sau ca un ansamblu organizat al procedeelelor sau modurilor de realizare practică a secvențelor sau operațiilor care constituie acțiunea educațională și care prin parcurgerea lor succesivă conduce în mod planificat (programat) și eficace la realizarea scopurilor propuse.* După cum acțiunea educațională include în componența ei o suită de operații, în mod corespunzător metoda, pe care această acțiune o reclamă, include în structura ei o suită echivalentă de procedee practice, înțelese aici ca tehnici limitate de acțiune, ce servesc drept instrumente de realizare efectivă a metodei (4). Ca simple moduri ale execuției exterioare (obiectuale) a operațiilor de desfășurat în comun de educator și cei supuși educației sau numai de aceștia din urmă, procedeele rămîn în detaliu, o componentă particulară în cadrul metodei. Fiecare procedeu eficient sporește valoarea metodei în care se integrează, tot așa după cum fiecare procedeu lipsit de eficiență poate contribui la devalorizarea metodei.

În această optică metoda este, așa cum o definește, în general, T. Kotarbinski, o *modalitate a acțiunii complexe* (8), a acțiunii în totalitatea operațiilor (procedeele) ei.

Este adevărat că unii autori înclină să vadă în „metode” mai mult decît simple proceduri de lucru și să atribuie acestora o semnificație mult mai cuprinzătoare. Pentru aceștia (G. Palmade, P. Foulquié, G. Mialaret) metodele pedagogiei reprezintă moduri (modalități) generale de a concepe și a realiza organizarea de ansamblu a activității de instrucție și educație. Ele reprezintă mai degrabă o doctrină pedagogică, un complex de principii și de procedee mai mult sau mai puțin originale, legate de obicei de numele celor care le-au dat un contur mai precis și o anumită fundamentare teoretică, cum sînt de exemplu „metoda Decroly”, „metoda Montessori”, „metoda Freinet”, „planul Dalton” etc.

3. Ca parte integrantă a praxisului social, sistemul de educație contemporan și-a construit propriul său sistem de metode, de tehnici de educație și instrucție. Această metodologie este expresia generalizării unei îndelungate și valoroase practici educative și instructive, dar și rezultatul valorificării datelor științifice (din domeniul psihologiei, pedagogiei, sociologiei, teoriei cunoașterii, ciberneticii, teoriei informației, teoriei comunicării, al lingvisticii etc.) implicate în explicarea actului edu-

cațional. Numeroase alte date ce exprimă progresele comunicațiilor de masă moderne au fost încorporate în structura metodologiei educației.

Sub o denumire generică, *metodologia educațională cuprinde întregul sistem al metodelor de instrucție cât și al celor de educație propriu-zisă* (9). Important de remarcat este însă faptul că aceste două grupuri de metode nu constituie două subsisteme aparte, izolate, fără puncte de contact între ele, ci, dimpotrivă, alcătuiesc un tot armonios, o unitate dialectică în sensul că ele se suprapun în numeroase puncte sau se identifică uneori în întregime. Fiecare metodă îndeplinește într-o măsură mai mare sau mai mică și funcții instructive și educative în același timp, menținându-se, totuși, în limitele unei funcționalități dominante. În realitate, după cum remarcă H. Gaudig, metoda de predare sau de instruire „...nu este niciodată numai calea pe care se face transmiterea cunoștințelor, ci este totodată și un proces educativ. Predarea frontală sau instrucția prin muncă, formele de învățare dominate de către profesor sau social integrative sînt metode de predare și metode educative în același timp” (7). În măsura în care metodele de instrucție creează ocazii stimulatoare și prilej de exercițiu intelectual și fizic, progresele dezvoltării personalității copilului, tînărului sau adultului se află în dependență directă și de aplicarea unor asemenea metode. Metodele de instruire tind spre atingerea acelorași scopuri în general urmărite de educație în ansamblul ei. O serie de metode cum ar fi dialogul, discuția, dezbateră colectivă, expunerea, problematizarea, analiza de caz, jocurile de simulare, demonstrația, aprobarea, dezaprobarea, activitatea practică, participarea la producția de bunuri etc. sînt proprii și instrucției și educației.

De asemenea, metodologia educațională se constituie ca un reper-toriu extrem de larg de metode ce însoțesc actul educațional la toate vîrstele, pentru toate categoriile sociale și realizat în toate împrejurările — în familie, școală, organizații de copii și de tineret, în asociațiile profesionale pentru adulți, așezăminte cultural-educative tradiționale sau moderne, ori prin intermediul televiziunii, radioului, cinematografului etc., prin participarea altor factori de educație formală sau informală. De asemenea, întregul sistem al metodelor educaționale se află în interdependență cu alte sisteme metodologice destinate activităților cultural-artistice, social-politice, administrative etc., toate acționînd, în sistemul nostru socialist, de pe aceeași platformă ideologico-politică, fiind de altminteri convergente în direcția atingerii aceluiasi ideal educațional comunist.

4. Valoarea și importanța diferitelor metode se datorește pluralismului lor funcțional, multitudinii de sarcini ce și le pot asuma în cursul desfășurării procesului de educație. Ceea ce este nou și specific actualei concepții ce stă la baza metodologiei educaționale este încercarea acesteia de a corela abordarea praxiologică cu cea sistemică și de a deduce rolul și funcțiile metodelor de instrucție și educație prin raportarea lor la întregul sistem educațional pe care-l servesc, luat în totalitatea componentelor sale.

Astfel, și în educație, a acționa în mod deliberat înseamnă a schimba realitatea, a tinde către un anumit scop, și în condițiile date, cu ajutorul unor mijloace adecvate, să se poată ajunge de la ceea ce există, la ceea ce trebuie să existe, la atingerea scopului urmărit. Aceasta înseamnă a introduce în realitate factori care au drept consecință trece-

rea de la o stare inițială care trebuie identificată, la o stare finală, dintre dorită. Din aceste motive, acțiunea trebuie definită din trei puncte de vedere: a) al stabilirii scopului urmărit; b) al determinării condițiilor (stării) realității și c) al determinării unor mijloace adecvate atât scopului urmărit, cât și realității existente. Scopul, condițiile și mijloacele constituie astfel cele trei elemente esențiale ale activității practice educative. Aceasta înseamnă că acțiunea educațională se plasează întotdeauna într-o situație determinată, concretă; că se desfășoară într-un câmp complex în cadrul căruia intervin o serie de variabile (factori, componente, condiții etc.) unele bine cunoscute, altele identificabile, unele care pot fi stăpinite, altele care trebuie acceptate așa cum sînt. Aceasta înseamnă că fiecare acțiune cu caracter educațional trebuie cercetată atât sub aspect funcțional (finalități, obiective și sarcini de îndeplinit), cât și structural (luînd în considerație resursele umane și materiale, educatori, cei supuși educației, conținut de valori, metode, mijloace, forme de organizare, spațiu de învățămînt sau cultural-educativ etc.) și operațional (ca mod de îndeplinire, strategii, faze, etape, sistem de evaluare, reglare etc.) toate acestea delimitînd condițiile concrete în care va avea loc acțiunea noastră educativă.

În orice caz, alături de celelalte mijloace sau resurse umane și materiale angajate în procesul de instrucție și educație, metodologia (ansamblul de metode) constituie unul din elementele esențiale ce influențează calitatea și eficiența acestei procesualități.

Reflectînd caracterul procesual, dinamic, transformator al activității educaționale, metodologia îndeplinește în felul acesta o importantă funcție instrumentală, mijlocind atingerea scopurilor și obiectivelor prestabilite, în esență obținerea unor modificări așteptate în conștiința și conduita celor educați.

În mîna educatorului ansamblul de metode poate fi asemuit unor instrumente de lucru, unor adevărate „unelte” de care el se folosește pentru a dirija, a conduce procesul de educație în direcția atingerii rezultatelor dorite, ca noi achiziții și experiențe de cunoaștere, ca modelare a comportamentelor ori ca formare sau întărire a convingerilor și sentimentelor, a atitudinilor și aptitudinilor, a unor însușiri și trăsături de voință și de caracter etc. Cu alte cuvinte, metodele practice vin să ofere celor supuși educației o cale de acces spre cunoașterea și transformarea realității, spre însușirea patrimoniului cultural al omenirii, a valorilor științei și tehnicii, ale artei și literaturii, ale filosofiei și moralei, spre formarea unor modele comportamentale umane, în general. Întreaga direcționare a activității educaționale, face din metodele folosite un instrument de transformare a naturii umane, eficacitatea și eficiența lor fiind una de ordin uman, prin excelență.

Ca modalitate practică de realizare sau de punere în valoare a conținutului cultural-științific și literar-artistic ce constituie suportul actului educațional, metodologia vine astfel să transforme posibilitatea în realitate, să traducă în fapt de învățare (cunoaștere) o acțiune proiectată de educator, conform unei strategii educaționale, adică să transfere anume valori ale culturii în rezultate efective pentru cei supuși educației; anume obiective prestabilite, fie ele de ordin cognitiv, afectiv sau acțional (psihomotor) sînt atinse prin aplicarea metodologiei.

Dar metodologia îndeplinește și funcția de optimizare a organizării și conducerii acțiunii educaționale pe care o servește și căreia i se

supune cu necesitate. În acest sens ea se manifestă ca intervenție decisivă în armonizarea obiectivelor și mijloacelor, în organizarea rațională a procedeeelor și tehnicilor solicitate în cursul acțiunii în raționalizarea raporturilor dintre educator și cei supuși educației, în ridicarea la un nivel cât mai înalt de eficiență a eforturilor comune ale acestora în actul educațional.

Metodologia se afirmă ca un element de optimizare a actului educațional prin funcția ei normativă, indicînd cum anume trebuie să se procedeze pentru obținerea unor rezultate maxime. Adică, prin natura ei metodologia este prescriptivă, impune, formulează indicații, reguli, norme, comenzi, instrucțiuni cu privire la modul concret în care urmează să acționeze cei implicați în activitatea educațională. Reflectînd un proces călăuzit de legile obiective ale mecanismelor învățării, ca suport al oricărui act educațional, metodologia îl ajută pe cel ce educă să stăpînească acțiunea educațională, să o dirijeze și regleze continuu în direcția dorită cerută de finalitățile educației.

Iată motivele pentru care metodologia este indispensabilă oricărei activități educaționale, căci gîndind la anumite rezultate care se așteaptă de pe urma acesteia, explicit sau implicit gîndim și la metodele cele mai eficiente de obținere a lor. Astăzi nu mai există nici un dubiu asupra necesității metodelor pentru realizarea unei bune educații.

Aceasta este de altfel și justificarea fundamentală a unei legitime inițieri a tuturor educatorilor în cunoașterea metodologiilor de educație și cu atît mai mult în stăpînirea lor perfectă de către învățători și profesori de toate specialitățile. Metodologia educațională impune obligația cunoașterii logicii educaționale, care este o logică a scopului final — formarea personalității umane — spre care converg toate acțiunile educaționale ori de instruire.

5. Evoluția metodologiei educaționale s-a aflat întotdeauna sub influența concepțiilor filosofice cu privire la natura omului și destinul omenesc, dominante într-o epocă istorică sau alta; a fost întotdeauna determinată de forma de organizare socială și politică existentă la un moment dat, de tradițiile, istoria și resursele fiecărui popor sau națiuni, de ideologia claselor sociale dominante. Evident, cu toate diferențele de ordin filosofic, ideologic, politic, național și în domeniul metodelor de educație (și de învățămînt) au existat și există caracteristici și aspecte comune, îndeosebi de ordin formal și tehnic, ceea ce a oferit și oferă posibilități de abordare relativ identice, favorabile unor transferuri metodologice de la o epocă la alta, de la un popor la altul, bineînțeles cu adecvările de rigoare.

Începuturile educației sînt legate de practici puțin evolute, rudimentare, empirice, dependente de imitație și memorie, de exercițiul natural și de joc, ce au dominat o lungă perioadă a istoriei educației. Cu timpul, comunicarea orală a luat forma narațiunii și tradiției orale, a povățuirii și exemplificării și mai apoi a dialogului. Exercițiul practic și exemplul, ca și pedepsele au completat arsenalul de metode ale epocilor respective.

Treptat, treptat metodele ce impuneau o strictă adeziune la tradițiile populare uzuale înclină să cedeze locul unor procedee mai critice (1). Începe să se impună conversația maieutică inițiată de unul dintre cei mai mari dascăli ai timpului — Socrate. Ceva mai tîrziu, odată cu apariția alfabetului și a scrisului pe papyrus se face un important pas

înainte. Sistematizarea și răspîndirea treptată a limbajului scris a contribuit la structuralizarea școlară a educației, căci învățarea lecturii a necesitat prezența unor tineri reușiți în jurul unui magister. Citirea sau/și dictarea vreunui manuscris prețios de către magister, era însoțită de repetarea cu voce tare și memorarea textelor de către cei care îl ascultau. Apoi, paralel cu practicarea unui învățămînt mecanic, bazat pe metode scolastice dogmatice, a unei educații prin precepte și metode autoritare aspre, a început să se dezvolte un nou tip de învățămînt, care a deschis perspectiva utilizării unor metode mai raționale — bazate pe explicație, pe observație și reflecție. În universități începe să se impună predarea prin lectura textului scris însoțit de comentarii și exersare în controverse (dispute), discuțiile cu oponenți, la care s-a adăugat, mai apoi, și metoda demonstrației logice.

În epoca Renașterii, practica educației începe treptat să se descătușeze de spiritul și metodele feudale. Instruirea umanistă revine la metodele de memorare și reproducere a preceptelor și exemplelor, la studiul autorilor clasici pe baza expunerii prezentată de magister, iar mai apoi prin folosirea prelecturii. Invenția tiparului și odată cu acesta trecerea de la cultura scribală la cea tipografică a deschis o nouă epocă cu profunde semnificații revoluționare în planul vieții culturale și educaționale. Tipărirea cărților, introducerea manualelor în practica școlară a eliberat învățămîntul de practicarea unilaterală a metodelor de comunicare personală, făcînd loc din ce în ce mai mult metodelor livrestice care au adus servicii considerabile instrucției și educației.

Începînd din secolul al XIX-lea, odată cu dezvoltarea învățămîntului științelor naturii și a accentuării caracterului explicativ al predării, încep să-și găsească o largă aplicare așa-numitele metode obiective sau intuitive, fundamentate pe inducție și sinteză, iar către sfîrșitul aceluiași secol și începutul celui de-al XX-lea se face loc treptat și unor metode de aplicare a cunoștințelor. Capătă importanță exercițiul și activitățile practice. Nu după multă vreme apare tendința înglobării acestor activități în forme mai complexe de tipul așa-numitelor proiecte, preconizate de J. Dewey și W. H. Kilpatrick. În general, metodele de instruire continuau să fie susținute de metode de educație autoritare, care căutau să asigure un regim de muncă sever, auster, bazat pe forța constrîngerii prin folosirea pedepselor, deși nu au lipsit și unele preocupări pentru practicarea unor metode mai umane, metode de emulație.

Curențele „educației noi” și ale „educației libere” iar mai apoi cele ale „școlii active” și ale „școlii muncii” au căutat să scoată în evidență valoarea și necesitatea unor metode active și funcționale, apte să mobilizeze activitatea individului, să stimuleze inițiativa acestuia. Unele dintre aceste căutări au mers în direcția individualizării excesive a învățămîntului (Planul Dalton, Planul Winnetka ș.a.). Erau metode centrate pe copil, pe dezvoltarea persoanei și plecau de la interesele și tendințele spontane ale copilului. Ideile și metodele promovate de curențele amintite au dominat învățămîntul european în prima jumătate a secolului nostru contribuind în mare măsură, la stimularea preocupărilor pentru mai buna cunoaștere a psihologiei copilului și la apropierea școlii de practica vieții. Cu tot aportul lor incontestabil la dezvoltarea unei metodologii progresiste, evoluția metodelor active a rămas relativ limitată, nu a răspuns pe deplin speranțelor promotorilor lor (J. Dewey, Ed. Claparade, M. Montessori, G. Kerschensteiner, W. A. Lay, H. Gaudig, Ad.

Ferrière, O. Decroly, Ed. Desmolins. C. Freinet, iar la noi I. Găvănescu, G. G. Antonescu, C. Narly, I. C. Petrescu, I. Nisipeanu ș.a.) dat fiind caracterul adeseori contestabil al teoriilor psihologice pe care s-au fondat, precum și dificultăților de integrare a acestor proceduri în sistemele educaționale naționale. Sub influența aceluiași curente ale „școlii active” și ale „educației noi” au existat concomitent și încercări de promovare a unor metode de muncă și de educație în grup (R. Cousinet, P. Petersen, Profit, C. Freinet ș.a.). Ideea conducerii de sine a clasei și a școlii, a „autoconducerii” sau a „autoeducației colective” (Self government, School City) au animat pe mulți educatori, fiind susținută de J. Dewey, Ed. Desmolins, Ad. Ferrière, M. Montessori, O. Decroly ș.a. La aceste idei și practici s-au adăugat și experimentele concentrate în jurul „comunităților școlare”, al „comunităților de muncă”, ce au inspirat și ele practici educaționale înnoitoare. În general, aceste orientări, preconizau o învățare școlară susținută prin metode de autodisciplină, de autonomie acordată treptat școlii (12). Pozitiv este și faptul, așa cum remarcă și J. Piaget, că în opoziție cu metodele de educație autoritare promovate timp îndelungat, noile metode rezervă de la bun început un loc esențial vieții sociale a copiilor și dezvoltării unei „morale a gândirii comune” (11). În ultima vreme, unele experimente au mers atât de departe încât vor să realizeze o educație bazată pe libertate, fără nici un fel de autoritate și supunere (experimentul lui A. S. Neill de la Summerhill, ideile nondirectivismului promovate de Carl Rogers etc.).

Desigur, ideile autoeducației colective, ale autoconducerii elevilor au fost și sînt grevate de numeroase insuficiențe și limite caracteristice gândirii pedagogice și educației burgheze. Aceste idei nu au, de fapt, nimic comun cu educarea în spiritul colectivismului, ci caută să acrediteze o practică educațională care să-i determine pe tineri să-și însușească moravurile și ordinea societății capitaliste, să-i educe în spiritul supunerii față de ordinea respectivă.

Un spirit revoluționar a adus cu sine sistemul de educație socialist, experiența școlii socialiste, resimțit din plin și pe acest tărîm al metodologiilor educaționale și didactice. În mod deosebit s-a impus experiența istorică a lui A. S. Makarenko, promotor al unor noi idei și practici privind realizarea educației în colectiv și prin colectiv, educației prin muncă și pentru muncă, aplicării unor metode noi de obținere a disciplinei vieții sociale bazate pe convingere și libertate ca necesitate înțeleasă.

Sistemul de educație socialist și gândirea pedagogică socialistă duc mai departe firul continuității istorice a practicii educaționale și școlare progresiste, căutînd să valorifice critic, în spirit creator, tot ceea ce s-a putut acumula pozitiv în metodologia educațională a trecutului. Educația comunistă rămîne adepta promovării cu curaj a unor metode active și a unor metode de muncă și de educație colectivă, fundamentate însă pe o nouă concepție filosofică, materialist-dialectică, pe ideea unității dintre teorie și practică, dintre școală și viață, dintre educație și muncă.

6. În constituirea metodologiei educaționale un rol de seamă a revenit, îndeosebi începînd cu secolul al XIX-lea, psihologiei științifice și cu deosebire psihologiei experimentale, care a promovat ideea unei aplicări diferențiate a metodelor și procedeele de educație și instruire în funcție de legile evoluției psihice a copilului la diferite vîrste. S-a relevat necesitatea particularizării metodelor în raport de caracteristi-

cile psihice și fizice individuale și de grup, de aspectele devenirii personalității în integralitatea ei. În acest sens, psihologia a furnizat, pe de o parte, rezultate științifice pertinente privind dezvoltarea diferitelor funcții psihice angajate în procesul învățării (senzații, percepții, memorie, gândire, limbaj, interese etc.), unele date despre mecanismele învățării și relații psihosociale de grup etc., iar pe de altă parte a introdus un spirit de cercetare util experimentării și validării metodologiilor educaționale și de instrucție (9). Contribuții mai însemnate la explicarea procesualității învățămîntului și la orientarea acțiunii educative, a procedurilor propuse au adus: psihologia asociaționistă (cu încercările de reducere a activității intelectuale la senzații și imagini, la legături pasive, asociații); psihologia senzualist-empiristă (care a pus senzația la baza întregii vieți psihice, de unde accentul ei pe datele concret sensibile în învățare); psihologia facultăților (pentru care învățarea urma să devină un simplu antrenament al funcțiilor izolate ce stau la baza psihicului, de unde interesul pentru legile exercițiului); psihologia expresiei a lui Lay (cu accent pe necesitatea cultivării la copil a capacității de exprimare a datelor primite sau elaborate); psihologia funcționalistă, instrumentalistă, a lui John Dewey (după care ideea reprezintă un plan al acțiunii utile, de unde preocuparea pentru promovarea metodelor menite să favorizeze indeletnicirile permanente și directe cu obiectele); psihologia funcțională a lui Ed. Claparède (cu accent pe activitățile care răspund unor trebuințe ale copilului) etc. Dintre cele amintite, mai ales pozițiile lui Lay, Dewey și Claparède s-au dovedit a fi mai fecunde, deoarece au contribuit la fundamentarea unor noi orientări în pedagogie, concretizate cu precădere în curentul „școlii active“, care a însemnat un pas serios înainte pe calea promovării unor metode active.

În pedagogia contemporană se situează în prim-plan ideile psihologiei contemporane și cele ale psihologiei genetice a lui Jean Piaget, cu vădite tendințe de adaptare a acțiunii pedagogice la stadiile de evoluție psihologică a copilului. Cercetările asupra mecanismelor de dezvoltare a activității intelectuale întreprinse de școala lui J. Piaget și concepțiile operatorii privind inteligența la copil au condus la concluzia potrivit căreia aplicarea unor metode adecvate ar putea face să crească simțitor randamentul muncii elevilor și chiar să accelereze ritmul evoluției psihice (14). Se estimează că valorificarea în practica școlară a acestor noi achiziții ale psihologiei operatorii, dezvoltată într-un anumit sens și de psihologii sovietici — P.I. Galperin ș.a. (5) — ar putea contribui la reînnoirea substanțială a metodelor didactice, precum și a celor de educație (2).

7. Profunde transformări prin care trec actualele sisteme educaționale, și în cadrul lor sistemele de învățămînt, afectează puternic și metodologiile de educație și instrucție, punînd în evidență noi tendințe ale perfecționării și modernizării acestora.

În plan cantitativ, se remarcă o multiplicare și o extraordinară diversificare a metodelor și procedeele de educație și instruire. Metodele tradiționale își găsesc evidente particularizări prin varietatea aplicării lor, la care se adaugă alte și alte noi metode și procedee, unele recunoscute deja ca eficiente, altele în curs de încercare și validare. Extinderea educației permanente (instituționalizate și neinstituționalizate), democratizarea învățămîntului, extensiunea comunicațiilor moderne de masă, multiplicarea factorilor de educație în societatea contemporană

etc. contribuie din plin la extinderea sferei de cuprindere a metodologiei educaționale, aceasta îmbogățindu-se odată cu diversificarea situațiilor de educație.

În felul acesta întregul sistem de metode de educație și instrucție dobândește un grad sporit de suplețe, mai multă putere de adaptabilitate, ceea ce va oferi posibilități și mai mari de diferențiere și individualizare a acțiunilor instructiv-educative, dar și de aplicare, pe scară mai largă, a unor forme de activitate socială, în colectiv sau în echipe ori în forme combinatorii.

Dar cele mai semnificative mutații sînt, după opinia noastră, de ordin calitativ. Prin faptul că sistemele de educație contemporană și cu atît mai mult cele socialiste, sînt centrate pe persoană (13, 14), se dezvoltă o metodologie a dezvoltării plenare a personalității umane, a cultivării maxime a tuturor capacităților și aptitudinilor psihice și fizice ale copilului și tînărului, a stimulării creativității și inițiativei individuale și colective. Este o metodologie ce se leagă tot mai mult de o teorie înaintată a personalității umane care prin formația și acțiunea ei să reflecte marile cerințe și aspirații ale epocii noastre, ale construcției socialiste (13, 14).

Din aceste considerente, accentul cade tot mai mult pe utilizarea unor metode active, participative, în adevăratul sens al cuvîntului, bazate pe angajarea personală și plenară, conștientă și voluntară a celui supus educației în procesul învățării și al muncii, al elaborării, pe cît posibil prin forțe proprii a noilor cunoștințe, al creației de noi bunuri materiale și spirituale. O educație modernă nu mai poate fi concepută fără metode active și participative, practice, menite să apropie și mai mult sistemul de educație și învățămînt de viață, de cerințele concrete ale activității practice, productive, să aducă tineretul în contact nemijlocit cu situații din viața reală, cu probleme concrete ale vieții și ale muncii; va spori ca atare, importanța metodelor, a metodelor de atragere a tineretului la rezolvarea problemelor practice ale vieții și ale organizării muncii. Munca, instruirea și educația prin muncă, participarea la munca productivă și la tumultul vieții vor constitui axul principal al întregii metodologii educaționale și vor inspira noi practici educative și instructive.

Progresul economic și afirmarea cu tot mai multă tărie a sistemelor de instruire (învățămînt) ca instrument de accelerare a dezvoltării social-economice și culturale, obligă, de asemenea, la o ridicare necontenită a calității pregătirii forței de muncă, a calificării cadrelor noi, a pregătirii acelor competențe profesionale și conștiinței social-morale necesare construcției socialiste, realizării Programului P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare spre comunism.

De aici tendința de aplicare a unor metode tot mai eficiente în activitatea de instruire și educare a tineretului, de obținere a unui randament sporit atît în activitatea educatorilor, cît și a celor supuși educației. În acest sens va crește însemnătatea metodelor de studiu intensiv și a celor cu un pronunțat caracter aplicativ, practic a celor care țin seama de cerințele viitorului profesional al tinerilor absolvenți ai școlilor profesionale, ai liceelor de diferite profiluri, ai tuturor absolvenților instituțiilor de nivel universitar.

În fine, în condițiile afirmării revoluției științifico-tehnice în toate sectoarele de activitate social-umană sistemul de educație și învățămînt

nu va putea să promoveze decât acele metode de comunicare care devin cele mai operative și mai eficiente în cunoașterea progreselor științei și ale tehnicii moderne, metode, care să contribuie la cultivarea spiritului științific și tehnic experimental, în rândurile tineretului, încât acesta să devină apt să se folosească de știință și tehnică în folosul progresului și al umanității. O pondere tot mai mare vor primi, în consecință, metodele euristice, metodele de cercetare, de învățare prin descoperire, firește nu pentru a face cercetători pe toți tinerii, ci pentru a amplifica capacitățile și talentele lor intelectuale, științifice și de acțiune bazate pe realizările științei și tehnicii moderne.

Va crește, totodată, însemnătatea împletirii strânse a utilizării metodelor de învățare și de muncă individuală, independentă, cu cele de învățare interdependentă în colectiv sau în echipe, fapt care va permite să fie pusă și mai mult în lumină personalitatea fiecărui copil și tânăr, cultivarea, la un nivel superior, a potențialului intelectual și de muncă fizică al acestora.

Racordate concepției revoluționare a integrării sistemului de instrucție cu cercetarea și producția, metodologiile didactice își vor găsi o deplină armonizare în activitatea practică educațională, reușind să contribuie la înarmarea tinerelor generații cu instrumente și tehnici de muncă intelectuală, de care se vor putea servi pe tot parcursul vieții lor socio-profesionale, în vederea autoinstruirii și autoeducației continue (permanente), a autodesăvârșirii propriiei lor personalități.

BIBLIOGRAFIE

1. Brubacher, John, *A History of the problems of education*, McGraw Hill Book Company, New-York, 1947.
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt*, EDP, București, 1980.
3. Cipro, Miroslav, *Les methodes pédagogiques modernes*, Réunion internationale des experts consacré à la modernisation des méthodes d'éducation et des techniques didactiques modernes, Praha, 1972.
4. Debesse, Maurice, *Psychologie de l'éducation*, în: „Buletin de psychologie”, nr. 56, 1968.
5. Galperin, P. I. ș.a. *Studii de psihologia învățării*, EDP, București, 1975.
6. Gagné, R. M., Briggs, L. S., *Principii de design al instruirii*, EDP, București, 1977.
7. Geissler, E., *Mijloace de educație*, EDP, București, 1977.
8. Kotarbinski, Tadeus, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura politică, București, 1976.
9. Palmade, Guy, *Metodele pedagogice*, EDP, București, 1977.
10. Peretti, Marcello, *Questioni di metodologia e didactica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1974.
11. Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, EDP, București, 1972.
12. Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, EDP, București, 1977.
13. *** *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974.
14. Schwartz, Bertrand, *Educația minei*, EDP, București, 1976.
15. *** *Les théories de l'action*, Hachette, Paris, 1972.

2. STILURILE EDUCAȚIONALE

1. Principiile și instrumentele teoretice pe care metodologia actuală a procesului instructiv-educativ le oferă practicii sînt condiții necesare, dar nu încă și suficiente pentru realizarea unei educații moderne, eficace. Integrarea acestor valori pedagogice în sistemul de referință al cadrului didactic, investițiile de efort critic-creativ în selecția și combinarea lor funcțională, determinarea necesității menținerii sau schimbării strategiei adoptate — în funcție de dinamica contextului educațional, modul de interacțiune cognitivă și afectivă cu elevii, inventarea și testarea în cadrul propriei activități a unor proceduri metodice — toate fenomene circumscrise personalității educatorului și modalităților ei de obiectivare acțională — reprezintă o a doua clasă de condiții fundamentale care afectează succesul actului educațional. De altfel, în ultimele două decade s-a cristalizat o nouă direcție a cercetărilor pedagogice: studiul naturii, determinantilor și mecanismelor de optimizare a comportamentului didactic al profesorului. Ceea ce interesează în perimetrul investigațiilor semnalate este nu numai maniera în care educatorul „subiectivează” o metodă sau alta, ci mai ales structurarea de ansamblu și orientarea dominantă a acțiunilor sale, corelațiile, constantele și gradul de variație al componentelor procedurale utilizate; cercetarea se focalizează așadar pe stilul promovat.

Studiul științific al stilurilor educaționale este de natură să releve mai riguros dimensiunile, factorii cauzali și dinamica comportamentului didactic al profesorului, el permite cunoașterea aprofundată a poziției și influenței reale a educatorului în clasă, este sugestiv pentru identificarea și valorizarea competențelor pedagogice. În general, investigarea stilurilor pedagogice reprezintă o modalitate modernă de redefinire și reevaluare a tezei pedagogice clasice referitoare la rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt.

2. Conceptul de stil educațional (*style de l'éducation*, *teaching style*, *Erziehungstil* etc.), s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificațiile sale teoretice și aplicative configurîndu-se în aria cercetărilor actuale referitoare la comportamentul didactic al profesorului, la relațiile profesor-elev și la formarea cadrelor didactice.

Preocupările mai sistematice pentru problematica stilurilor educaționale sînt stimulate și favorizate de contactele interdisciplinare din ultima vreme ale pedagogiei cu sociologia și teoria conducerii, în special, cu psihologia socială și organizațională. Unele aspecte particulare ale stilurilor educaționale au fost abordate însă și în cadrul pedagogiei clasice și tradiționale, în contextul reflecțiilor, și mai puțin a cercetărilor riguroase, privind însușirile profesorului, măiestria și tactul său pedagogic.

Prima constatare care rezultă din analiza critică a investigațiilor efectuate în această direcție este aceea a pluralității semantice a conceptului. În acest sens, s-a observat că: „Termenul de «stil de predare» este atît de variat în semnificații încît aproape își neagă o definiție” (2, p. 542).

Plecînd de la premisa că există un număr infinit de modalități de a conceptualiza diferențele individuale ale grupurilor de profesori, Ausubel arată că termenul de stil de predare ar putea fi utilizat într-un sens limitat, pentru a denota o dimensiune particulară în raport cu care diferențele (de comportament ale profesorilor — n.n.) pot fi observate, sau, într-un mod mai general, pentru a se referi la un număr intercorelat de trăsături ideosincratiche ale comportamentului profesorului (2). Pentru

Geissler stilul educațional este expresia modurilor de comportament preferate care revin cu o anumită regularitate (9).

B. O. Smith, interesat de studiul „anatomic” al predării, diferențiază procesul predării alcătuit dintr-un ansamblu de operații și acte specifice, de unele elemente cum ar fi metoda, normele de control disciplinar, stilul pedagogic.

Prin stil — notează același autor — înțelegem modul caracteristic în care actele de predare sînt executate. De exemplu, un profesor poate opera într-un cadru spiritual simpatetic sau poate fi agresiv atît față de elevi, cît și față de ideile discutate. Stilul de predare este personal și oarecum unic pentru fiecare educator. Incapacitatea de a distinge între stilul de predare și predarea ca atare este una din sursele primare ale concepției greșite, potrivit căreia profesorii sînt înnașcuți, nu formați (21).

Analizele noționale de mai sus, dincolo de accentele și nuanțele particulare, evidențiază unele „constante” care ar putea fi asamblate într-o caracterizare unitară. Stilul este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune (deci nu a unor elemente dispartate), prezintă o anumită consistență internă, stabilitate relativă și apare ca produs al „personalizării” principiilor și normelor care definesc activitatea instructiv-educativă.

Orice definiție sau caracterizare, inclusiv cea reliefată mai sus, evident nu poate surprinde marea varietate a fenomenelor la care se referă. Studiul tipologic al stilurilor educaționale răspunde nevoii de diferențiere a configurațiilor și de evaluare a efectelor practicării unui stil sau al altuia. În abordarea contemporană a stilurilor se remarcă tendința de a nu le mai reduce la moduri strict individuale, unice de conduită. Un punct de vedere de acest gen este susținut de Weber care pune în discuție sursele de clasificare și tipologia stilurilor discriminînd între stiluri individuale și stiluri grupale; tipuri ideale (inspirate din teoria valorilor) și tipuri concrete (derivate din cercetările empirice), stiluri dominate de personalitatea cadrelor didactice și stiluri normative (27).

Problema tipologiei stilurilor este actuală și în teoria conducerii și a liderului. Alături de tipurile clasice — democratic, autoritar, laissez-faire, variantele intermediare propuse, diferitele grile sau cadrane ale conducerii prezintă o anumită valoare metodologică, euristică și pentru investigația pedagogică a stilurilor. Ele pot indica unele corespondențe în planul elementelor structurale, a condițiilor de funcționare și ilustrează de asemenea posibilitatea tranzațiilor de la structurile psihologice individuale la structuri generalizate de conducere a acțiunii sociale.

În conformitate cu observațiile de mai sus sugerăm o posibilă diferențiere a stilurilor educaționale în *plan vertical*: stiluri individuale — care dau identitatea fiecărui profesor; stiluri grupate — care subsumează sub aceeași categorie cadrele didactice cu particularități stilistice asemănătoare și stiluri generalizate — care reprezintă modalități generale de conducere educațională, cu valoare de strategii. De fapt, rațiunea esențială a studiului stilurilor este aceea de a degaja conduite pedagogice cu valoare generală, care ar putea fi ansamblate în strategii.

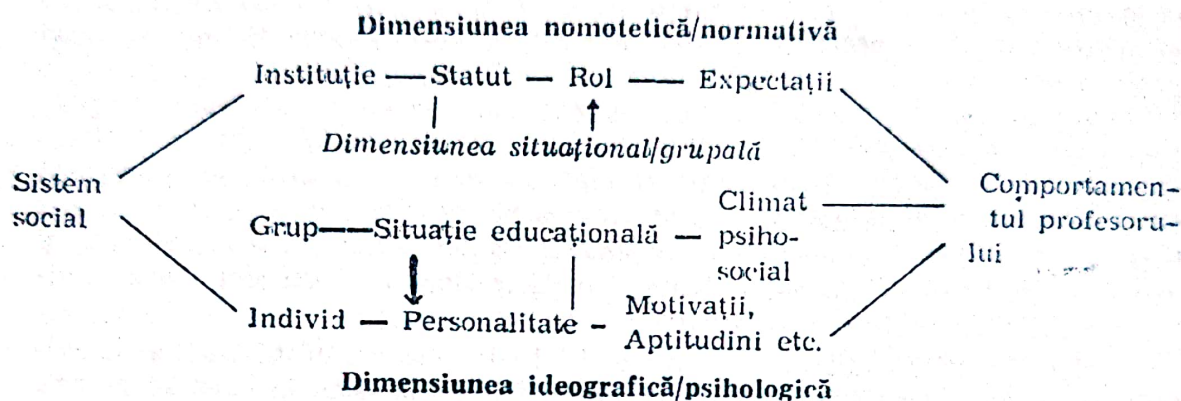
În *plan orizontal*, stilurile se configurează după schimbările produse în jurul variabilelor interne ale procesului de învățămînt. Spre exemplu, într-un studiu comparativ privind percepția stilurilor educaționale în mai multe țări s-a utilizat șapte factori de clasificare: orientarea conținutului,

accentele cognitive, structurile de comunicare, diferențele organizaționale, sursele și modalitățile de control, procedeele motivaționale.

Un alt cercetător, Bennet, utilizând o tehnică relativ similară într-o cercetare de anvergură identifica 12 stiluri de predare (3).

Constatind varietatea tipurilor de stil este firesc să ne întrebăm care sînt cauzele acestor variații și în ce măsură dispunem de un model explicativ acceptabil?

3. În continuare, propunem un cadru de referință pentru interpretarea comportamentului didactic al profesorului inspirat de o paradigmă a lui Getzels, căruia i-am adus unele modificări, de structură de detaliu și parțial de perspectivă (cf. 25).



În conformitate cu modelul conceptual de mai sus orice sistem social, în cazul nostru clasa de elevi, se prezintă sub o formă instituționalizată, are o structură formală ce implică o ierarhie a statusurilor și rolurilor, iar acestora din urmă li se asociază anumite expectații. Termenul central în acest sistem îl reprezintă noțiunile statut-rol. Statutul definește poziția socială a unui individ într-un sistem și poate fi, de asemenea, caracterizat prin ceea ce așteaptă în mod legitim sub raportul comportamental deținătorul statutului de la ceilalți. Astfel, statutul de profesor „desemnează totalitatea comportamentelor pe care cel ce ocupă această funcție este îndreptățit să le aștepte de la elev, de la inspector, de la alți profesori, adică de la persoanele în raport cu care se definește” (9, p. 107). Termenul de rol îl utilizăm în accepțiunea de rol precis sau teoretic, respectiv îl echivalăm cu modelele atitudinal-comportamentale specifice unui statut.

Ca și statutul, rolul poate fi interpretat în termenii expectațiilor, dar de această dată a expectațiilor altora față de conduitele celor care ocupă o poziție socială dată.

Toate conceptele enumerate constituie dimensiunea nomotetică, sau normativă a activității sistemului social al clasei de elevi.

Structura formală este realizată prin intermediul unor indivizi umani care au propria lor personalitate concretizată în ansambluri motivaționale — trebuințe, interese, aptitudini, temperament, orientări valorice, caracter. Aceste concepte ilustrează dimensiunea ideografică, individuală sau psihologică a activității. Rezultă că acțiunile, comportamentele (C) în sistemul considerat sînt funcție de rol (R) și factori de personalitate (P). Deci $C = f(R \times P)$.

Referindu-ne la profesor, acesta are un status particular, ocupă o poziție de lider în raport cu elevii, trebuie să-și modeleze comportamentul

în funcție de anumite prescripții pedagogice (funcțiile predării, principiile didactice, regulile metodelor etc.) și în felul acesta vine în întâmpinarea expectațiilor forurilor sale superioare, a părinților, elevilor etc. Asimilarea și exercitarea rolurilor didactice nu se poate face decât prin factorii subiectivi ai personalității profesorului, care dau coloratură individuală rolurilor. Conduita profesorului nu este însă reglată numai de factorii de rol și de personalitate, ci și de grupul școlar care se află întotdeauna într-o situație educațională specifică, însoțită de un climat psihosocial particular. Aceste concepte relevă dimensiunea situațional-grupală a activității școlare.

Care este valoarea explicativă — euristică a modelului în discuție?

În primul rând, permite să identificăm determinările fundamentale ale comportamentului și stilului educațional, tipurile de variabile și interacțiunile lor posibile, care justifică succesul sau insuccesul activității didactice. În cadrul menționat, variațiile comportamentului didactic sînt funcție de variații ale raportului rol-situație-personalitate. În felul acesta se sugerează un model teoretic-metodologic de proiectare a cercetărilor pedagogice: $C = f(R \times S \times P)$. Totodată, el poate servi drept cadru de referință pentru sistematizarea și evaluarea cercetărilor privind stilurile educaționale.

În al doilea rînd, modelul pune în evidență unilateralitatea, caracterul simplificator al interpretărilor care reduc eficiența stilului profesorului fie la norme, fie la însușirile profesorului sau la interacțiunile rol-personalitate.

În sfîrșit, modelul sugerează repere pentru analiza tipologiei stilurilor. Conform schemei de mai sus, stilurile extreme sînt reprezentate de comportamentele profesorului dominate de prescripțiile normei sau inspirate preponderent de factorii săi de personalitate. Între cei doi poli se situează diferite combinații între normă și individual, cu diferite grade de funcționalitate în raport cu situația educațională.

Activitatea elevului poate fi concepută, de asemenea, ca funcție de rol, normă școlară și factori psihologici individuali. Din acest punct de vedere, pot fi disociate stilurile care amplifică gradul de control, de prescripție a activității elevilor (stiluri normative, centrate de profesor etc.), de stilurile care favorizează și accentuează manifestările lor de independență și inițiativa (stiluri idiografice, centrate pe elev). Stilurile eficiente, după opinia lui Getzels sînt „stilurile tranzacționale”; acestea maximalizează sau minimalizează raportul normă-individual potrivit situației pedagogice. În acest cadru se situează „nodul gordian” al stilurilor educaționale.

Practica, ca și conceptualizarea stilurilor, sînt influențate de ideologie, de opțiunile social-politice ale profesorului și cercetătorului, implică și reflectă concepții despre lume și viață, despre valoarea omului și a societății. Relația educațională ca instrument al stilului, este determinată prioritar de scopurile și idealul educativ, care la rîndul lor sînt ancorate profund într-un tip particular de societate, în idealul social-moral al acesteia (6).

Transformările revoluționare care se produc în societatea noastră, lărgirea și adîncirea continuă a democrației socialiste, perfecționarea formelor de conducere a activității sociale reclamă schimbări în același sens și în aceeași măsură în cadrul unităților școlare și nu în ultimul rînd la nivelul stilurilor educaționale.

4. Identificarea, măsurarea și clasificarea stilurilor reprezintă operații intermediare în vederea decelării potențialului lor educativ. Rațiunea primară a studiului stilurilor este aceea de a obține informații privind măsura în care stilurile afectează diferențiat performanțele școlare ale elevilor, dezvoltarea lor generală.

În contextul evaluativ — ameliorativ al stilurilor se pun următoarele tipuri de întrebări: care sînt principalele dimensiuni ale stilurilor care urmează să fie evaluate?; care sînt limitele de valabilitate ale stilurilor sau în raport cu ce criterii să fie judecată valoarea lor?; se legitimează un stil optim, unic al educației sau sînt justificate mai multe stiluri?; care sînt perspectivele ameliorării lor?; care sînt bazele decizionale ale selecției și utilizării stilurilor? Cîteva din răspunsurile posibile urmează să le prezentăm în continuare.

Prin natura sa, fenomenul educativ presupune o relație de conducere. Profesorul este liderul desemnat a cărui activitate se subsumează unor funcții de conducere: el planifică, organizează, controlează și apreciază activitatea elevilor, fiind investit cu diferite forme ale puterii sociale — putere legitimă, coercitivă, de recompensă etc.; el modelează atitudinile și conduitele elevilor, îi determină să accepte și să răspundă influențelor lui. Ipostaza de lider a profesorului generează, în mod inevitabil, anumite practici educaționale sau stiluri de conducere.

Deși în literatura de specialitate criteriile în funcție de care se definesc stilurile de conducere sînt încă foarte variate, există un acord general asupra relevanței variabilei „luarea deciziilor”. Activitatea decizională implică răspunsuri la următoarele probleme: ce trebuie făcut, cum trebuie făcut, de către cine, cînd trebuie făcut și, desigur, cine participă la luarea deciziilor (26). Transpuse în termeni pedagogici aceste întrebări vizează sfera și gradul de dirijare, control sau independență, inițiativă permisă elevilor în activitatea de instruire. „Doza”, limitele de variații ale raportului control/independență exprimă dimensiunea majoră a stilurilor de conducere educațională.

Interesul pedagogic pentru relația control/independență se justifică nu numai pentru calitatea acestuia de termen esențial în definirea stilurilor, ci și pentru faptul că mecanismul dezvoltării elevilor, ca și realizarea unor obiective supraordonate ale educației — autonomia de gîndire și acțiune, spiritul creativ — sînt indisolubil legate de configurația și jocul dinamic al raportului dintre control și independență.

Adaptîndu-se optica de analiză sugerată de binecunoscutul model elaborat de Lippit, White și Lewin (12), comportamentele de conducere ale profesorului sînt asociate în mod frecvent stilurilor democratice, autoritar sau laissez-faire. Alte formulări (stil interogativ-dominativ, stil indirect/direct, stil centrat pe elevi/centrat pe profesori etc.), reprezintă în ultimă instanță echivalente ale polarității democratic-autoritar. Astfel, Gammage consideră că toate stilurile de predare ar putea fi ordonate de-a lungul unui continuum cu trei puncte nodale: a. profesorul deține integral controlul învățării, este dominator — stil centrat de profesor; b. profesorul permite elevilor să participe la deciziile privind organizarea și conducerea învățării — stil centrat pe elevi; c. profesorul nu are nici un impact cu grupul, nu asigură nici o structură de învățare. El indică două criterii pentru evaluarea stilurilor: a) eficiența învățării și b) satisfacția, natura motivației în grup (8). Recunoaștem și aici structura modelului susmenționat.

Dincolo de descrierea stilurilor, stabilirea criteriilor de eficiență și identificarea efectelor prezumate ale stilurilor, este importantă cunoașterea rezultatelor specific educaționale ale practicării stilurilor, probele în baza cărora putem formula judecăți de valoare certe privind eficiența lor.

Critica controlului excesiv, a formelor exacerbate ale stilului autorilor au adus clarificări utile asupra ceea ce trebuie negat sau cel puțin moderat în procesul instructiv-educativ și, într-o oarecare măsură, a evidențiat noi traiectorii de acțiune educațională. Ea a funcționat însă uneori și în exces, convertindu-se în liberalism pedagogic (ca în cazul nondirectivismului) sau a simplificat și distorsionat relații complexe: reducerea autorității profesorului la unele forme de constrângere și sancțiuni, interpretarea controlului și dependenței ca fenomene eminamente negative, minimalizarea învățării controlate și fetișizarea învățării prin descoperire etc.

A devenit destul de popular procedeul stabilirii unei liste de dezavantaje categorice pentru stilul autoritar și de avantaje multilaterale și universal valabile pentru stilul democratic.

Pledoaria insistentă pentru stilul cooperativ-democratic se sprijină mai ales pe aprecieri globale, consensurile se realizează la nivelul orientării de principiu a interacțiunilor profesor-elevi, dar probele privind eficiența concretă a stilului în discuție sînt departe de a fi consonante și indubitabile. La o examinare mai comprehensivă și analitică a cercetărilor din țară și de peste hotare se poate constata, totuși, că dihotomia evaluativă menționată mai sus este discutabilă.

Caracterul contradictoriu al rezultatelor unor cercetări nu ne poate determina să minimalizăm rolul investigației în acest domeniu, achizițiile reale dobîndite în cunoașterea unor constante și în surprinderea unor linii de forță. Una din concluziile generale care decurg din ansamblul cercetărilor de pînă acum este aceea că valabilitatea unui stil nu poate fi hotărîită în baza unei liste generale de avantaje și dezavantaje, ci potrivit situației contextuale, în funcție de anumiți factori critici.

Investigațiile au confirmat ceea ce unii autori au numit, în planul general al stilurilor de conducere, „diagnoza necesității” stilului. Examinarea, evaluarea și selecția stilurilor urmează să se realizeze în funcție de cîțiva parametri fundamentali: obiectivele instructiv-educative, ciclul de școlaritate, natura și stadiul de dezvoltare al grupului școlar, structurile de personalitate ale elevilor și factorii de personalitate ai profesorului.

5. Structura de personalitate a profesorului reprezintă un factor major — explicativ și predictiv — al comportamentului său. Ecuația personală a profesorului conferă unicitate stilului său, după cum particularități psihologice similare generează stiluri grupale tipice.

Există în literatura de specialitate o preocupare notabilă pentru stabilirea unor tipologii ale personalității cadrului didactic în funcție de anumite criterii psihologice și educaționale. Astfel, într-o lucrare devenită clasică a lui Ryans se diferențiază trei tipuri: a) apropiat — distant; b) metodic, sistematic — neorganizat; c) stimulat — rutinar (19). Alți autori, folosind parametri diferiți, raportează alte structuri: a) adaptat, b) diferențiat, c) integrator-creativ; a) preponderent cognitiv, b) preponderent afectiv, c) tipul echilibrat; a) profesori „concreți”, b) profesori „abstracți” (sub raportul stilului cognitiv) etc.

Problema centrală a studiului structurilor tipologice rămâne aceea a relevării consecințelor lor educaționale. Este tipul „echilibrat” mai eficient decât cel „cognitiv”? Profesorii „abstracți” sînt superiori celor „concreți”? Într-un interesant studiu s-au decelat trei tipuri de profesori și patru de elevi: a) profesori impulsivi, spontani, interesați mai mult de natura ideilor decât de relațiile interpersonale; b) autocontrolați și sistematici; c) mai puțin adaptați, cu sentimente de insecuritate în clasă, și respectiv: a) elevi perseverenți, motivați de obținerea unor performanțe superioare; b) elevi conștiincioși și cu tendințe de conformism; c) elevi cu tendințe de opoziție; d) elevi anxioși. Autorii au investigat efectele interacțiunii profesor-elevi din perspectiva rezultatelor învățării, ajungînd la următoarele concluzii. Profesorii sistematici au obținut rezultate bune cu toate tipurile de elevi și în special cu cei ostili și anxioși. Profesorii impulsivi au fost eficienți cu elevii perseverenți și conformiști, dar ineficienți cu elevii anxioși și agresivi. Profesorii slab adaptați au obținut rezultate acceptabile numai cu elevii perseverenți (cf. 4). Cercetări de această factură, analitice și corelaționale, pînă nu demult ocazionale, se află astăzi într-un stadiu de expansiune.

Dintre variabilele de personalitate ale educatorului vom supune unei examinări mai atente o singură categorie — comportamentele socioafective, interesîndu-ne mai ales locul și rolul lor în cadrul stilului educațional. După cum profesorul nu se poate sustrage unei opțiuni privind raportul prescripție-independentă în activitatea elevului, tot așa comportamentele sale au inevitabil o coloratură socioafectivă, voluntară sau involuntară, dar întotdeauna percepută de elev.

Această dimensiune a stilului educațional este însă frecvent obiectul unei confuzii. În mod curent, apropierea afectivă a profesorului față de elevi este atașată stilului permisiv/democratic și negată stilului în care învățarea este dirijată. Or, căldura afectivă este indiferentă față de amplitudinea controlului. În practică școlară sînt cunoscute situațiile în care există relații de simpatie reciprocă între profesor și elevi, sînt absente atitudinile distante, reci și, totuși, pe fondul cooperării afective, rolul dominator al profesorului în plan cognitiv se manifestă puternic.

Pentru a concretiza aspectele socioafective ale stilului educațional este necesară și posibilă gruparea lor pe cel puțin trei continuumuri polare: a) apropiere, căldură afectivă — atitudine distantă, rece; b) apropiere, încurajare — dezaprobare, critică severă, ostilitate; c) atitudine și abilitate empatică „înțelegerea” elevului — neînțelegere sau dezinteres pentru viața interioară și „problemele” elevului. S-a ajuns la un consens mai larg asupra efectelor pe care le au zonele pozitive ale acestor dimensiuni: prevenire, reducerea sau anularea stărilor tensional-conflictuale, satisfacerea nevoii de securitate afectivă și a trebuinței de estimare a personalității, asigurarea climatului favorabil educației intelectuale. Ultimul aspect prezintă o importanță specială, dar din nefericire este prea puțin studiat. Cercetările efectuate pînă în prezent au evidențiat totuși, unele legături stabile și pozitive între rezultatele școlare ale elevilor și căldura afectivă a profesorului, între rezultatele de aceeași natură și receptivitatea educatorului la observațiile și ideile elevilor — ca indiciu al atitudinilor apreciative, și corelații negative între performanțele intelectuale și critica frecventă (18).

Efectele menționate sînt efecte tendențiale. Consecințele reale ale comportamentelor socioafective sînt condiționate de o multitudine de factori ce reclamă o abordare specifică. Studiile asupra motivației școlare

au arătat, de exemplu, că niveluri moderate de tensiune — generate de utilizarea unor forme de dezaprobare — facilitează forme mai simple de învățare, dar aceleași niveluri și cu atât mai mult creșterea lor, influențează negativ realizarea unor obiective instructiv-educative complexe. În baza acestor cercetări s-a conchis că „cu cât este mai complexă sarcina de învățare, cu atât mai scăzut trebuie să fie nivelul de anxietate“ (22, p. 232).

Aceeași optică de analiză — care cere raportarea conduitei la natura sarcinii de învățare — se dovedește a fi fructuoasă și în cazul evaluării distanței afective a profesorului față de elevi. Cercetări bine elaborate au demonstrat caracterul indiferent al căldurii afective în raport cu asimilarea cunoștințelor, și importanța ei din punctul de vedere al dezvoltării capacităților intelectuale și creative.

Acceptînd în principiu, rolul pedagogic pozitiv pe care-l au apropierea afectivă, aprobarea, prețuirea și înțelegerea elevului, trebuie să menționăm, în același timp, că efectele lor nu sînt aceleași pentru toți elevii. Unii cercetători au constatat că sociabilitatea și căldura au o mai mare valoare pentru elevii claselor mici, și este relativ neglijabilă la clasele mari; de asemenea, s-a remarcat că elevii cu motivații afiliative prețuiesc mai mult profesorii prietenoși, în timp ce elevii motivați de performanțe acordă o mai mare atenție aspectelor cognitive ale comportamentului profesorului (20).

Toate aceste date și rezultate converg spre o concluzie unică: semnificațiile variabilelor socioafective pot fi descifrate numai în cadrul unei analize multilaterale care ia în considerație elementele esențiale ale configurației educative — scop, stadii de vîrstă, particularități psihologice individuale etc.

Putem presupune că odată cu programul cunoașterii stilurilor educaționale, a validării comportamentelor socioafective unele dintre acestea ar putea fi convertite în itemuri ale testelor de selecție a viitoarelor cadre didactice sau în repere de antrenament în cadrul programelor de formare a personalului didactic.

6. Cîteva concluzii:

a) Studiul stilurilor educaționale s-a conturat ca un domeniu distinct al cercetării pedagogice care evoluează de la investigarea componentelor stilistice individuale spre cele grupale și, de aici, spre strategii instructiv-educative. S-au dezvoltat instrumente metodologice noi și specifice: sisteme de analiză interacțională, grile de observație, scale de estimare comportamentală. Tehnicile experimentale își găsesc și în acest domeniu o aplicație mai sistematică.

b) Delimitarea și orientarea cercetărilor spre 2—3 stiluri educaționale nu pare a fi o cale suficient de fructuoasă. Stilul democratic, cel autoritar reprezintă în educație mai mult cadre de referință decît stiluri concret-operaționale. Mai productivă pare a fi alternativa acceptării unui număr mai variat de stiluri și urmărirea lor pe diferite dimensiuni: control-independență; aspecte socioafective, combinarea lor etc.

c) Întrebarea care este cel mai bun stil, strategic ar trebui reformulată în termenii: care este stilul optim în raport cu condițiile date. Cercetările argumentează, fără echivoc, că în studiul raportului dintre stilurile educaționale (*variabile independente*) și dezvoltarea elevilor (*variabile dependente*), trebuie să se ia în considerație o suită de variabile intermediare: sarcinile de învățare, ciclul de școlaritate, configurația grupului, particularitățile psihologice individuale ale elevilor, struc-

turile de personalitate ale profesorului. Putem presupune că se va naște o a doua „generație” de cercetări centrată pe conceptul de matrici educaționale; acestea vor determina limitele de valabilitate ale stilurilor, strategiilor, în funcție de natura tipică a variabilelor contextuale.

d) Orice efort de scientifizare a comportamentului didactic al educatorului se poate realiza profitabil numai în condițiile recunoașterii legitimității stilurilor diferențiale. Acestea din urmă, la rândul lor, reprezintă sursa autentică a schimburilor de experiență și o bază consistentă pentru explorarea și îmbogățirea normelor de acțiune pedagogică eficientă.

7. Din perspectiva modelelor analizate în paragraful 3, se poate concluziona că progresul cunoașterii și ameliorării stilurilor educaționale este condiționat de:

a) Natura și consistența normativității pedagogice. Se impune ca noile roluri ale profesorului despre care se discută curent, ca și vechile roluri, să fie mai bine definite, analizate ca tipuri, niveluri și interpretate din punctul de vedere a ceea ce este necesar, permis și interzis în conduita profesorului. Creativitatea pedagogică nu operează într-un vacuum, iar dezvoltarea registrului normelor educaționale nu numai că nu este de natură să minimalizeze factorii de personalitate ai profesorului, ci oferă un evantai mai larg de posibilități de selecție, combinare și valorificare a lor originală.

b) Dezvoltarea capacităților profesorului de diagnoză a situației educaționale și de decizie pedagogică, o mai bună instrumentare a profesorului cu metodele și tehnicile diagnozei pedagogice, cultivarea atitudinii receptive și flexibile care să permită suprimarea mișcării interne a grupului școlar și a fiecărui elev, sînt condiții indispensabile pentru creșterea eficienței activității didactice a profesorului. Capacitatea sa decizională urmează să fie modelată tot mai mult de exigențele spiritului științific. Ideea profesorului ca experimentator continuu nu este gratuită și ea aduce o optică nouă asupra măiestriei pedagogice, sugerînd raționalizarea ei științifică.

c) Reevaluarea direcțiilor și instrumentelor metodologice ale cercetării personalității profesorului: valorificarea mai judicioasă a principalelor metode de investigație, metoda istorică, metoda deductivă și metoda inductivă și coroborarea rezultatelor lor; un interes mai marcat pentru cercetările empirice și elaborarea unor noi instrumente de testare mai adecvată a personalității profesorului; accentuarea tranziției de la studiul profesorului în general, la studiul tipologiei profesorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Adams, R., *Perceived teaching styles*, în: „Comparative Education Review”, febr. 1970.
2. Ausubel, David P., Robinson, F. C., *Învățarea școlară*, E.D.P., 1981.
3. Bennet, N., *Teaching styles and pupil progress*, Open Books, London, 1976.
4. Coté, Richard, *Le bon enseignant*, Edition de nouveau pédagogie, Inc., 1971.
5. Cronbach, L. L., *Educational Psychology*, Hart Davis, Maggibon, London, 1973.

6. Dancsuly, A., *Relația profesor-elevi în perspectiva educației moderne*, în: *Educația și contemporaneitatea* (sub redacția A. Dancsuly, D. Salade), Ed. Dacia, 1972.
7. Flanders, Ned, *Some Relationships among Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, în: *Interaction Analysis* (E. I. Amidon & I. B. Hough — ed.), Addison — Wesley Publishing Company, 1967.
8. Gammage, Philip, *Teacher and Pupil (Some Socio Psychological Aspects)*, London, Routledge Kegan Paul, 1971.
9. Geissler, Erich E., *Mijloace de educație*, E.D.P., București, 1977.
10. Golu, P., *Psihologia socială*, E.D.P., Buc., 1974.
11. Neculau, Adrian, *Statutul și rolul profesorului în activitatea școlară*, în: *A fi educator*, vol. editat de „Revista de pedagogie”, București, 1978.
12. Neculau, Adrian, *Calitățile personalității profesorului văzute de elevi*, „Revista de pedagogie”, nr. 1/1978.
13. Postic, M., *Observation et formation des enseignants*, P.U.F., Paris, 1977.
14. Potolea, Dan, *Incidențe ale comportamentului de predare cu performanțele învățării elevilor*, „Revista de pedagogie”, nr. 11/1975.
15. Potolea, Dan, *Control și independență în educație*, „Revista de pedagogie”, nr. 11/1977.
16. Potolea, Dan, *Explicația și predicția comportamentului didactic al profesorului*, „Revista de pedagogie” nr. 9/1979.
17. Prelici, V., *Raportul dintre structura personalității profesorului și preferințele afective ale elevilor față de ei*, „Revista de pedagogie”, nr. 11/1978.
18. Roscushine, Barak, *Teaching Behaviours and Student Achievement*, NFER — Great Britain, 1971.
19. Ryans, D. G., *Characteristics of Teachers*, Washington, PCACE, 1960.
20. Sears, P., Hilgard, E. R., *The Teachers Role in the Motivation of the Learner*, în: *Theories of Learning and Instruction*, NSSE, 1964.
21. Smith, B. O., *On the Anatomy of Teaching*, în: *Contemporary Thought on Teaching* (R. T. Hyman — ed.), Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1971.
22. Soar, R. S., *Pupil Needs and Teacher — Pupils Realationships*, în: *Interaction Analysis*, op. cit.
23. Stoian, Stanciu, *Profesorul*, în: *A fi educator*, vol. editat de „Revista de pedagogie”, București, 1978.
24. Todoran, Dimitrie, *Personalitatea profesorului*, în: *Perfecționarea cadrelor didactice și învățământul modern*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie”, București, 1975.
25. Verduin, I. R., *Conceptual Models in Teacher Education*, The American Association of Colleges for Teacher Education, Washington DC, 1968.
26. Zamfir, Cătălin, *Strategii ale dezvoltării sociale*, Editura politică, București, 1972.
27. Weber, E., *Erziehungstile*, Donauwörth Verlag, Ludwig Aner Donauwörth, 1972.
28. Wolf-Müller, H. Martin, *Rezultate ale unor cercetări privind interacțiunile sociale dintre profesor și elevi și consecințele acestor interacțiuni*, „Revista de pedagogie”, nr. 11/1972.

CAPITOLUL VIII

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

1. IZVOARELE PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI

Izvoarele pedagogiei, ca știință a fenomenului pedagogic, sînt în însăși acest fenomen, cu legitățile lui, explicitate mai puțin sau mai mult, mai empiric și indirect sau experimental și precis, și înregistrate mai sumar și efemer sau mai complet și durabil, de-a lungul întregii istorii a omenirii, așa cum o dovedește o lungă evoluție a gîndirii pedagogice, paralelă cu istoria tuturor științelor (9, 19, 20, 21), fiindcă acest fenomen, ca acțiune educativă, ca proces psihosocial, există, desigur neconștientizat sau la nivelul capacității de cunoaștere și de exprimare ale epocii primelor cunoștințe, de cînd e omul, de la începutul semnelor de viață de tip uman, și de cînd e societatea omenească, în cele mai simple forme de manifestare și cele mai reduse numeric (3, pp. 76—92; 8, vol. I, p. 21; 9, p. VII) — chiar dacă despre o „știință a educației“ s-ar putea vorbi abia cu începutul secolului al XIX-lea (19, p. 6). Iar acest fenomen multilateral și complex, care obligă la abordare pluridisciplinară, își află izvoarele risipite pe întreg cîmpul culturii, oriunde a fost înregistrată evoluția vieții omului și a societății umane. Astfel, colectarea informației despre fenomenul pedagogic vizează nu numai ceea ce este propriu unei științe de observare și experimentare, adică cercetarea fenomenului cu metode științifice proprii, dar — pentru aspectul său de știință socială și cel puțin pentru elaborarea unor ipoteze și pentru aspectul istoric al problemelor — privește și istoria culturii și civilizației.

Cîteva exemple sînt în măsură să prezinte atît diversitatea izvoarelor, cît și natura informațiilor respective.

Începem, totuși, cu ceea ce este actual, explicit ca întemeiere științifică, clar ca preocupare de contribuție la dezvoltarea problemelor științei și înregistrat ca atare: este vorba de izvorul de documentare pe care-l oferă *cercetarea științifică a fenomenului pedagogic*, astfel cum cercetătorul îl modelează și îl experimentează, dar și cum acesta îl află în practica școlii și experiența instructiv-educativă a societății. Cercetarea acestui fenomen pedagogic, general și complex, înscris printre cele mai importante activități pe plan mondial, este relatată contemporan prin numeroase publicații specifice. Cel puțin din secolul nostru și mai accen-

tuat după primul război mondial, o mișcare științifică experimentală s-a dezvoltat tot mai susținut în domeniul educației. Consecutiv, reviste de pedagogie, uneori și de psihologie, sociologie, filosofie, etică fac publice rezultate ale unor cercetări variate care îmbină observarea cu experimentarea; în congrese, simpozioane, reuniuni științifice mai largi sau locale, a căror organizare este tot mai susținută, în interesul promovării cercetării instituționalizate sau ocazionale, sînt prezentate comunicări, în general grupate pe anume teme propuse dezbaterilor.

Comunicările și studiile prezentate la reuniuni științifice și cuprinse în publicații diverse constituie izvorul contemporan principal de documentare științifică certă pentru pedagogie, un izvor care se dovedește a fi impresionant nu numai cantitativ, ci și variat ca răspîndire teritorială și tematică a problemelor.

Comunicările și studiile sînt valorificate, cu o preocupare didactică, de stabilire a nivelului cunoștințelor în specialitate, ca în orice altă știință constituită, în *tratatele (manualele) de pedagogie*. Acestea reflectă cuceririle pedagogiei, ca la orice știință, într-o prezentare secundă, fiindcă documentarea științifică trebuie să fie preluată din sursa imediată, a publicațiilor care înregistrează rezultatele cercetării la efectuarea lor, și pentru importanța lor în sine. În tratat, documentarea oferită de comunicări și studii este comentată în contextul problematicii respective, coroborată cu documentarea paralelă, conexă. Oricum, tratatul — cum sînt multe de circulație internațională (mai accesibile la noi, dintre cele recente, 8, 10) sau autohtonă (21, dintre cele recente) ori cursurile universitare (de la București, Cluj și Iași) — constituie totuși, ca ajutor imediat, izvorul la care se recurge pentru informare generală în problema studiată, după care urmează adîncirea și actualizarea, în bibliografia temei, oferită de comunicări și studii.

În rîndul tratatelor de pedagogie, consemnăm, ca o sursă de același gen, *tratatele de istoria pedagogiei, de istoria educației, de istoria învățămîntului*. Oricît, așa cum remarca și autorul unei istorii a instrucției și educației de mare circulație cel puțin în prima jumătate a secolului nostru (19), „istoria educației este o diviziune importantă a istoriei umanității“, nu este deci pedagogie propriu-zisă, totuși „ea este inseparabilă de știința educației“ (p. 1).

Între informarea ce ne oferă tratatele, de pedagogie și de istoria pedagogiei, dar mai prompt, totuși, ca acestea, și între informarea jurnalelor referative, dar mai larg decît la acestea, consemnăm *volumele de documentare pedagogică*, cu acest scop precis (cum sînt, spre exemplu, cele editate la noi la Biblioteca Centrală Pedagogică, sub titlul colectiv „Probleme de pedagogie contemporană“, și peste hotare revistele editate de „Conseil de la Coopération Culturelle“ din Strasbourg) sau unele încercări de sinteză documentară (cum este, spre exemplu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, de Șt. Bărsănescu, 1936 și 1976).

Izvoarele menționate prezintă *fenomenul pedagogic* ca atare, cu acest scop definit, decurgînd din preocuparea referitoare la constituirea pedagogiei ca știință. Dar, înainte de aceasta, a existat o *practică a educației*, care a precedat faza pedagogiei științifice sau chiar coexistă cu aceasta, pentru domeniile educative care însă n-au intrat complet, în cercetarea și organizarea acesteia și unde acțiunea pedagogică se desfășoară încă empiric. Pentru pedagogie, în măsura în care nu s-ar putea

vorbi încă de un corp de cunoștințe complet validat științific, dar și în interesul elaborării „ipotezelor de lucru” în practica educativă contemporană, a ipotezelor în cercetările ce se desfășoară, realitatea educativă trebuie cunoscută. Și nu numai din prezentarea oferită de tratatele de istoria instrucției și educației, la nivelul informației deținute și potrivit competenței autorului respectiv, ci chiar din toate izvoarele de cunoaștere posibile. În acest sens, dintre sursele utile sînt istoria, chiar arheologia, etnografia și folclorul, filosofia, chiar literatura beletristică — surse pe care le vom lua în considerare.

Dar, înainte de toate, și în ordinea importanței pentru pregătirea înțelegerii fenomenului educativ, trebuie să constatăm că nu se poate elabora teoria pedagogică fără încadrarea educației în contextul social-economic al contemporaneității și fără o înțelegere justă a condițiilor și evoluției societății omenești. Astfel, un izvor de bază al pedagogiei îl constituie *marxism-leninismul*, în general, *gîndirea marxist-leninistă despre educație și învățămînt*, în special.

La aceasta, ca o sursă imediată, de mare utilitate, sînt culegerile tematice editate de Academia de Științe pedagogice a U.R.S.S. și traduse de Editura didactică și pedagogică, ale clasicilor marxism-leninismului despre educație și învățămînt, cu un bogat indice de materii (12, 13). Aflăm, în aceste antologii, indicații prețioase nu numai privind dezvoltarea omului și interdependența dintre mediu, ereditate și educație în formarea lui, dar și despre educație cu diversele ei componente, despre învățămîntul general și obligatoriu, despre cele mai multe dintre obiectele de învățămînt, despre educație și muncă — în probleme care confruntă învățămîntul în societatea contemporană.

În același context, documentele de partid din România constituie un izvor bogat pentru teoria pedagogică — cînd sînt prezentate teze privind scopul, organizarea, metodele învățămîntului (7, toate volumele; 18).

Pe o linie de concretizare a ideologiei și politicii privind învățămîntul, un izvor bogat de informații îl constituie, cum s-a arătat (19, p. 10), „documentele oficiale ale învățămîntului — legi, planuri, programe, instrucțiuni etc. — care stabilesc obiectivele procesului instructiv-educativ, precum și mijloacele de realizare a acestora într-o anumită țară”.

Izvoare ale pedagogiei, tot de importanță directă, sînt, cum am amintit, alături de cercetările pedagogice în profil strict, rezultatele unor cercetări în științe din cîmpul interdisciplinar de considerare a fenomenului pedagogic: este vorba, tot la capitolul bazelor experimentale ale educației, în special de *aportul unor științe auxiliare ale pedagogiei, ca biologia, sociologia cu etica, psihologia*. Acest aport este menționat pe larg în unele tratate de pedagogie moderne (8, 14, 21), în orice caz e discutat într-un fel sau altul, pentru clara corelare a fenomenului pedagogic cu „datele biologice” (problema eredității, creșterea copilului, pubertatea și alte probleme similare), cu „datele sociologice” (ființa biologică și ființa socială, structura și funcția socială a instituțiilor pedagogice, problema sociologică a educației), cu „datele psihologice” (psihologia copilului, psihologia tînărului, evoluția mintală, copiii anormali) — acestea sînt titluri de capitole privind „bazele experimentale ale educației” într-un tratat de pedagogie de largă circulație (10) sau conținuturi discutate în alte încadrări („legăturile pedagogiei cu alte

științe“) și repartizate în capitole mai specifice pedagogiei („elevul“, „educatorul“), în unele tratate (21).

Aportul acestor științe auxiliare și conexe este încă bogat înscris în publicațiile periodice de specialitate, cu titulaturi consacrate (ca „Revista de psihologie“ — de la noi, atît în perioada interbelică, organ al catedrei de psihologie de la Universitatea din Cluj, cît și contemporan) sau cu denumiri apropiate ca „Analele de psihologie“ sau „Jurnal de psihotehnică“ și „Jurnal de psihologie militară“, organe ale catedrei de psihologie de la Universitatea din București, între cele două războaie, ori cu titulaturi diverse (ca „Ethos“, revistă editată în perioada interbelică la Universitatea din Iași).

Putem să stăruim, acum, asupra izvoarelor pedagogiei oferite de relatări privind *practica educației*, înregistrate de-a lungul întregii istorii a societății umane, în forme variate (istorie, filosofie, etnografie, beletristică) și cu mijloacele specifice epocii respective (scris pe cărmidă, pe papirus, urme diverse). Aceste izvoare alimentează elaborarea istoriei instrucției și educației, în același timp, furnizează documentarea utilă înțelegerii fenomenului pedagogic în evoluția lui și precizării ipotezelor în munca educativă și în cercetarea pedagogică.

În primul rînd, în acest sector, trebuie să luăm în considerare izvoarele care țin de *istorie*, de documentele cu conținut istoric și de lucrările care înregistrează și comentează acest gen de documente. Sînt un exemplu, în acest sens, din cultura noastră colecția de documente a lui Eusebiu Hurmuzaki — în care pot fi aflate și acte privind școala românească — și „Istoria Școalelor“ a lui V. A. Urechia, ca și volumele „Ancheta învățămîntului“ (1906—1907) de sub ministeriatul lui Mihai Vlădescu. Dar sînt și cărți de istorie — chiar de arheologie (1) — care informează asupra unor prime forme de școală, unele care pregăteau pentru o comunitate restrînsă și închisă, cu reglementări severe („cel tînăr să asculte de cel bătrîn în ce privește munca și banii“ — p. 150), în care se află amănunte organizatorice (instituția noviciatului dura trei ani — p. 219), dar și despre conținutul învățămîntului oferit („truda mîinilor“ era la mare cinste — p. 149); statutul cerea „să se răspundă cu blîndețe celor trufași și cu duhul smereniei năpăstuiților, flecarilor, celor aroganți și celor lacomi de avere“ — p. 199). Putem întîlni și cărți (11) care consacră capitole întregi problemelor școlare (cap. I. „Educația“ cap. II. „Viața unui școlar“), elaborate pe bază de descifrare a unor tăblițe scrise cu mii de ani înainte de era noastră. Aflăm aci amănunte asupra conținutului învățămîntului (pregătirea profesională a scribilor necesari administrației și birourilor de afaceri — p. 66; dar programele se lărgesc și școala devine un focar de cultură și știință, de creație literară — p. 66—67), asupra organizării (în fruntea școlii era „părintele școlii“, elevii erau „fiii școlii“, profesorul — „marele frate“ — p. 68; cu 4000 de ani în urmă, s-a descoperit și primul exemplu de „captarea bunăvoinței“ unui profesor de către tatăl unui elev, — p. 75—76).

Informații despre practica educativă, cu vederi prospective chiar, aflăm și în *scrierile filosofice-politice*, ale vremii respective, unele (de exemplu, Quintilian — *Institutio oratoria*) adevărate lucrări pedagogice, altele urmărind pregătirea cetățenilor pentru viața publică (de exemplu, Platon — *Republica*, Aristotel — *Politica*).

Etnografia și Sociologia comparată prezintă, de asemenea, practica educativă a unor societăți și a unor vremuri de la începutul istoriei acestora, chiar dacă unele din acestea s-au întins pînă de curînd la populații izolate și subdezvoltate. Am amintit de analiza fenomenului pedagogic întemeiată pe documentare biologică și etnografică (3). Asemenea analiză s-a mai făcut, la noi, privind în special pe conducătorul procesului de învățămînt, pe profesor (14); a mai fost prezentată „inițierea” pentru viața personală și a clanului (16). Monografiile consacrate unor state prezintă și organizarea învățămîntului (17). Monografiile consacrate unor populații indigene, distruse de colonialiștii teritoriilor respective, înfățișează și practica educativă a lor, interesantă — de multe ori — pentru idei care sînt redate contemporan — spre exemplu (22), educația care începe la vîrsta de trei ani; scopul educației, de a iniția în practica meseriilor și în obligațiile vieții de adult — (10 ș.a.).

În *folclor și literatura paremiologică*, la poporul român și la alte popoare — și cu circulație de la un popor la altul, chiar în povestiri orale sau răsîndite în copii manuscrise adaptate, în întreaga perioadă feudală și mai apropiat de contemporaneitate — sînt scrieri „cu scop educativ, didactic sau moralizator” (6, p. XXXII), care dau o imagine a practicii educative din epocă. Altele, ca „fiore di virtù” (5) au făcut să circule istorioare morale și maxime (unele de mare interes, ca „în tinerețe învață meșteșug că-ți va trăbui la bătrînețile tale și-ți va fi și cinste și hrană” — p. 93).

Un alt domeniu al aceleiași literaturi prezintă, în formele concise și precizate de-a lungul vremurilor, ori intrate în uz, în același scop și pentru aceleași însușiri din literatura cultă, înțelepciunea popoarelor privind comportamentul, atitudinea, valorile social—morale —cugetări și recomandări din același domeniu al practicii educative.

În uzul pedagogic — înregistrate și în dicționarele de locuțiuni — au intrat, dintre cugetările de care ne ocupăm, o serie provenind din cultura antică, în exprimarea lapidară cunoscută, ca „Mens sana în corpore sano” (minte sănătoasă în corp sănătos, Juvenal), „non scholae sed vitae discimus” (nu pentru școală, ci pentru viață învățăm, Seneca); „longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla” (lung e drumul prin reguli, scurt și eficient prin exemple, Seneca); „non multa, sed multum” (nu multe — în conținut — ci mult — în adîncime, Quintilian, Pliniu cel Tânăr); „pauca, sed bona” (puține, dar bune — zicală); „maxima debetur puero reverentia” (datorăm copilului cel mai mare respect, Juvenal); „acta, non verba” (fapte, nu vorbe — zicală); „docendo, discimus” (învățînd pe alții, învățăm și noi — zicală); „gnothi seauton” (cunoaște-te pe tine însuși, Socrate); „in omnibus aliquid, in toto nihil” (din toate cîte puțin, în total nimic — zicală); „labor omnia vincit improbus” (munca stăruitoare învinge totul, Virgiliu); „non omnia possumus omnes” (nu putem de toate toți, Virgiliu); „repetitio est mater studiorum” (repetiția este mama învățării — zicală).

Literatura (beletristică) în general, și în special, literatura cu caracter biografic și mai ales autobiografic furnizează uneori o interesantă documentare privind practica educativă a vremii în care sînt situate intriga sau portretele zugrăvite de scriitori.

S-a arătat (ca un exemplu, 13, cap. 3 și 4) că se pot afla indicații utile despre ideile și practica educației din antichitate în opera unor

scriitori ca Homer, Hesiod, Horațiu, Quintilian, Plutarh, Juvenal; în epoca Renașterii, la Rabelais, Montaigne, Erasmus și alții; ș.a.m.d.

Cităm, din literatura noastră, pe un Ion Creangă, cu ale sale „Amintiri din copilărie“, care dau informații despre învățămîntul — conținut și metodă — din „școala domnească“ și din „școala catihetică“ de pe la mijlocul secolului al XIX-lea. În „Domnul Vucea“, Barbu Ștefănescu-Delavrancea ne prezintă imaginea școlii organizată după metoda lancasteriană, cu cîte un „prim“ și un „monitor“ pentru fiecare bancă de elevi, cu cei doi monitori generali „de învățătură“ și monitorul „de ordine“ și cu „metoda“ de învățare și de promovare a vremii. Grigore Băjenaru, în „Cișmigiul & Co“ redă atmosfera unui liceu din perioada interbelică, din perspectiva elevilor, și în „Bună dimineată, băieți!“, din perspectiva profesorului. „Viața ca o pradă“, a lui Marin Preda, poate sprijini ipoteza efectului dăunător în educație al „etichetării negative“ a elevilor (p. 37) și a stimulării produse de profesorul care inspiră simpatie (p. 36). Dumitru Popescu, în „Ieșirea din labirint“, oferă pagini de antologie în sprijinul orientării profesionale „pe măsura înclinațiilor, temperamentului, dorinței și aspirațiilor“, „într-o societate în care demnitatea nu e condiționată de ranguri, ci de valoarea intrinsecă a muncii, a oricărei munci“ (p. 275). Dumitru Theodosiu, deosebit de lucrările sale științifice în domeniul pedagogiei, în volume cu titluri pedagogice („Pedagogia inimii“, „Din carnetul unui inspector școlar“, „Școlare“), face o literatură pe teme școlare, utilă pentru cunoașterea școlii noastre dintre cele două războaie și în sprijinul unor ipoteze pentru perfecționarea învățămîntului. Și, ca autorii citați spre exemplificare, și alți scriitori de literatură beletristică ajută, indirect, documentarea pedagogică.

BIBLIOGRAFIE

1. Amusin, I. D., *Manuscrisele de la Marea Moartă*, Editura științifică, București, 1963.
2. Bernal, J. D., *Știința în istoria societății*, Editura politică, București, 1964.
3. Brandza, Em. M., *Datele fenomenului pedagogic*, Tiparul Universitar, București, 1943 (republicat în: *Antologie de texte pedagogice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973).
4. Buyse, R., *L'expérimentation en pédagogie*, Lamertin, Bruxelles, 1955.
5. Cartoian, N., *Fiore di virtù în literatura românească*, Academia Română, București, 1928.
6. *Cărțile populare în literatura românească*, Ediție îngrijită, cu studiu introductiv de I. C. Chițimia și D. Simonescu, Editura pentru literatură, București, 1963.
7. Ceașescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 15, Editura politică, București, 1978.
8. Debesse, M., Mialaret, G., (sub. dir.) *Traité des sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1969—1974.
8. Guex, Fr., *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Payot—Alcan, Lausanne—Paris, 1906.
10. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961.
11. Kramer, N. N., *Istoria începe la Sumer*, Editura științifică, București, 1962.

12. *Lenin despre învățămîntul public*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1959.
13. *Marx și Engels despre educație și învățămînt*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1960.
14. Mehedinți, S., *Trilogii. Știința — Școala — Viața*, Editura Cugetarea, București, 1940.
15. Muster, D., *Privire generală asupra literaturii pedagogice românești*, în: „Revista de filosofie”, nr. 3—4, 1940.
16. Petrescu, N., *Primitivii. Organizare — instituții — credințe — mentalitate*, Casa Școalelor, București, 1944.
17. Petrescu, N., *Anglia. Societatea — Statul — Civilizația*, Fundația pentru literatură și artă, București, 1944.
18. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
19. Stanciu, I. Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
20. Todoran, D., *Introducere în pedagogie*, Cartea românească, Cluj, 1946.
21. Țircovnicu, V., *Pedagogie generală*, Editura Flacăra, Timișoara, 1975.
22. Vaillant, G. G., *Civilizația aztecă*, Editura științifică, București, 1964.

2. METODOLOGIA CERCETĂRII PEDAGOGICE

1. Obiectivul principal al cercetării pedagogice este de a explica fenomenele educaționale precum și de a elabora predicții privind efectele programelor educative în planul dezvoltării personalității sau evoluția lor în timp ca urmare a intervenției unor factori multipli (13). Pentru aceasta trebuie să elaboreze teorii explicative cu valoare predictivă.

a. Prin teoria pedagogică înțelegem un ansamblu de propoziții și concepte incluse într-o structură logică, adecvată, care reflectă cu un anumit grad de aproximație și relativitate modul constitutiv al realității educaționale și posibilitățile construcției pedagogice a acesteia.

Conceptul este rezultatul și, în același timp, premisa unei elaborări teoretice. Este premisă în măsura în care identifică un anumit spațiu de referință în domeniul realității și, pe această bază, intră în relație cu alte concepte în contexte propoziționale ce iau forma unor explicații teoretice. Este un rezultat în măsura în care contextul propozițional al unei teorii conduce, prin procedee logice — deductive, la formularea unor noi concepte extinzînd aria de referință a teoriei. Prin aceasta o teorie — care se dovedește validă într-o etapă de cercetare — conduce la noi dezvoltări conceptuale, aprofundînd gradul de cunoaștere a realității și, în același timp, direcționînd modul nostru de raportare la realitate, de abordare empirică a acesteia. În acest sens, se poate spune că orice teorie este o reconstrucție în plan conceptual a realității de referință, iar validitatea unei teorii se exprimă prin gradul de aproximare conceptuală a realității investigate. Teoriile care dispun de un grad înalt de generalitate ajung totodată să se autogenerizeze prin persistența „paradigmei de abordare” și prin noi genuri de clarificare, de apropiere cognitivă a realității (7).

Ansamblul conceptelor incluse într-o teorie pedagogică constituie schema sau structura conceptuală a acesteia. Unele concepte sînt descriptive indicînd obiectele de referință teoretică. De exemplu: învățare, predare, individualizare, conducerea actelor pedagogice, lecția, sînt concepte descriptive pentru că segmentează un anumit aspect al realității pedagogice și indică spațiul de referință al teoretizării. Alte concepte sînt operaționale, în măsura în care indică, în mod direct, anumite proprietăți ale realității investigate. Aceste proprietăți au caracteristica variabilității și pot fi exprimate prin probabilități. De exemplu: randamentul învățării, gradul individualizării, tipuri de conducere, coeziunea grupurilor educaționale etc., variază în diferite condiții sau situații, iau diferite valori în funcție de obiectivele activității instructiv-educative și, deci, sînt operaționalizate în cercetare pentru a le distinge spațiul de variabilitate și optimul de constituire din punctul de vedere al unor criterii prestabilite. Într-o cercetare empirică investigatorul operează în principal cu astfel de concepte.

Structura conceptuală ia forma unei teorii în măsura în care este activată în propoziții prin care se stabilesc relații între proprietățile detectate ale realității educative. Aceste propoziții pot fi incluse într-un sistem deductiv atunci cînd pe baza principiilor logice ale deducției putem formula predicții sau concluzii privind evoluția sau constituirea unor acte pedagogice determinate. Nu toate propozițiile pot fi incluse în sisteme deductive generale, din moment ce aceasta presupune un grad înalt de teoretizare și de operare cu implicațiile unei teorii. De aceea, multe propoziții teoretice sînt incluse în sisteme contingente. Caracteristica de bază a sistemelor propoziționale contingente este că relevanța (valoarea lor logică de adevăr sau fals) se definește prin experiența pedagogică care le selectează, le aplică și le generalizează pentru noi demersuri.

Mulțimea de propoziții care constituie o teorie poate fi reprezentată într-un model matematic sau logic-simbolic în măsura în care conceptele își au corespondente simbolice, iar relațiile dintre ele pot fi manipulate prin operații matematice sau logice definite cu precizie, conform unor reguli prestabilite. Elaborarea unui model matematic nu se reduce la introducerea unei simbolistici prin care propozițiile formulate verbal sînt reprezentate la nivelul unor simboluri (4). De exemplu, a spune că dezvoltarea personalității depinde de interacțiunea a trei factori (ereditate, mediu și educație) în așa fel încît se poate formula o funcție de forma $P = f(Er, M, Ed)$, nu echivalează cu elaborarea unui model matematic funcțional al dezvoltării personalității. Esența unui model logico-matematic nu rezidă în simbolismul său, ci în metodele de deducție ce îi sînt specifice. Modelul este mai mult decît reprezentarea unei teorii într-un alt limbaj decît cel verbal. Avantajul său constă în definirea explicită a conceptelor și variabilității acestora, în stabilirea relațiilor funcționale între variabile într-un mod mult mai specific decît în teoriile formulate doar la nivel verbal, evitarea unor deducții false induse de simplele relații lingvistice dintre concepte, oferirea de posibilități precise și optime pentru elaborarea de deducții noi și neașteptate, mult mai pertinente decît prin utilizarea raționamentelor verbale. Prin aceasta nu vrem să spunem că orice teorie, pentru a fi plauzibilă și precisă, trebuie să fie exprimată într-un limbaj matematic sau logico-simbolic, ci doar că elaborarea modelelor de acest tip este dezi-

rabilă și profitabilă științific (8). De altfel în pedagogie au fost deja elaborate astfel de modele în teoria învățării sau a predării (1, 11).

În concluzie, teoria pedagogică descrie, explică și prezice moduri constitutive ale realității educaționale sau reconstruiește realitatea de referință la nivelul conceptelor cu scopul de a călăuzi elaborarea unor căi eficiente de acțiune.

b. Metodologia este logica procedeeilor științifice fundamentale de colectare și prelucrare a datelor și de construire de modele teoretice. În acest sens, metodologia conduce la tipuri de modele teoretice, iar propozițiile teoretice formulate se convertesc în principii metodologice. De aceea în proiectarea unei cercetări este util să cunoaștem cum se testează un grup de propoziții teoretice (nivelul metodologic al cercetării) și care este universul teoretic de referință al propozițiilor cu titlul de ipoteză pe care le-am propus investigației. Metodologia formulează principiile raportării cercetătorului la lumea reală, la lumea empirică a experienței pedagogice manifestă în actele constitutive ale procesului de învățămînt. Ca atare metodologia sintetizează metodele și instrumentele tehnice proiectate pentru identificarea și analiza determinantilor empirici ai realității, iar valoarea sa rezidă în gradul de adecvare la cerința de a realiza în mod sistematic actele de cunoaștere științifică. Consecințele unei astfel de poziții sînt clare:

- schema metodologică a lumii empirice trebuie examinată critic din punctul de vedere al logicii teoriei adoptate;

- problemele propuse investigației sînt evaluate prin referință la problemele lumii empirice;

- datele rezultate și analizate prin studiu științific sînt confruntate cu parametrii lumii empirice pentru a constata în ce măsură se stabilește un nivel superior de congruență etc.

În principiu, metodologia specifică cercetării pedagogice presupune:

- aderarea la un protocol științific general și la materialismul dialectic și istoric, care desemnează metodologia generală și a cercetării științifice de natură pedagogică;

- formularea de investigații empirice ce au intrinsecă posibilitatea de raportare creativă, adecvată la schimbările din sistemul sau procesul de învățămînt;

- capacitatea de formulare și testare de ipoteze științifice fundamentate și practic orientate;

- utilizarea de proceduri operaționale pentru construirea demersului cercetării, astfel încît un concept sau o propoziție teoretică să aibă referințe empirice și să poată fi validate prin dezvoltarea unor raporturi directe sau indirecte la realitate.

Metodologia pedagogică are trei dimensiuni strîns legate între ele.

Prima dimensiune este teoretică și constă în sinteza propozițiilor teoretice de bază într-un mod specific de abordare pentru a direcționa viitoarele cercetări.

În pedagogia noastră, datorită folosirii creatoare a materialismului dialectic și istoric, se definesc principiile teoretice referențiale de înțelegere, descriere și explicare a fenomenelor educaționale în contextul social mai larg în care acestea se integrează. De asemenea, rezultatele cercetărilor pedagogice, formulate în propoziții sau modele teoretice, se integrează în dimensiunea teoretică a metodologiei pentru a contri-

bui la „creșterea cunoașterii“, la continuitatea dezvoltării unei teorii. Dezvoltarea independentă a metodologiei, în raport cu principiile teoretice ale unui mod de abordare, nu poate conduce decât la propria sa transformare într-un sistem normativ, tehnic, din ce în ce mai puțin legat de necesitățile cercetării unor probleme reale ale realității de referință. În acest caz, se poate ajunge mai degrabă la decalaje între metodologie și teorie, între cerințele practice ale cercetării și indicațiile normativ-tehnice (2). Desigur, metodologia are o relativă independență, dar aceasta nu poate fi înțeleasă decât în contextul legăturilor dintre teorie și metodologie. Valoarea unei teorii rezidă în capacitatea sa de a conduce la dezvoltarea unei metodologii adecvate de cercetare, iar valoarea metodologiei constă în capacitatea de a genera dezvoltarea unei teorii de referință.

A doua dimensiune a metodologiei este tehnico-metodică, constând în metodele și tehnicile de cercetare, precum și în ansamblul normelor concrete care îndrumă utilizarea acestora în activitatea de cercetare empirică. De cele mai multe ori, această dimensiune este analizată în independența sa, considerându-se că o metodă conduce la anumite rezultate indiferent de cadrul teoretic în care s-a dezvoltat inițial (9, p. 120). Într-adevăr, putem spune că o metodă (experimentul, observarea etc.) poate fi utilizată în sisteme teoretice foarte diverse, uneori chiar contradictorii, dar în fapt noi nu facem uz numai de metodă, ci mai ales de tehnicile sale de aplicare. Respectiv, aplicăm anumite tehnici, la observarea sau modelele experimentale, care, dincolo de caracteristicile tehnico-normative ce le sînt inerente, ne conduc la anumite practici de colectare și prelucrare a datelor, de formulare și testare de ipoteze. Prin aceasta se garantează moduri specifice de interpretare teoretică, pentru că metodologia este numai relativ independentă de cadrul teoretic de referință.

În ultimul timp, metodologiile din domeniul științelor sociale diferă tocmai la acest nivel, prin distincția făcută, de exemplu, între datele empirice structurate și cele nestructurate, sau între cercetarea pozitivă și cea fenomenologică. În cercetarea pozitivă, datele sînt clasate, sistematizate, adică incluse prin chiar tehnica de cercetare în categorii predefinite de către cercetător. Într-un chestionar, de exemplu, întrebările închise și cele deschise oferă anumite alternative, bine delimitate, de răspuns, astfel încît respondentul nu alege decât dintr-un număr finit de alternative pentru a ajunge la o presistemizare a datelor colectate. Protocoalele de observație real existente, introduc aceeași standardizare a datelor menită să faciliteze prelucrarea lor post-facto. Acest tip de tehnici de cercetare este numit pozitivist (15) pentru că, între altele, cercetătorul propune universul său de semnificații ca univers-cadru în care respondenții includ răspunsurile lor sau prin care cercetătorul structurează datele.

Cercetarea de tip fenomenologic construiește universul teoretic ca un univers secund, derivat din lumea bogată a semnificațiilor real-existente. Adică nu pornește de la un cadru predefinit, ci acesta este generat de însuși procesul cercetării „vieții de zi cu zi“. Obiectul investigației îl constituie „semnificațiile cotidiene“ și structura lingvistică a cunoașterii comune, care acționează asemenea unui filtru selectiv în colectarea datelor despre „procesul educațional“. Lumea datelor observabile nu este pur și simplu „în afara noastră“ pentru a fi descrisă și

măsurată cu sistemele standardizate ale științei, ci trebuie reconstituită astfel încât omul implicat în educație să devină conștient de existența ei. Ca atare, „obiectele” gândite, construite de cercetător se referă și se bazează pe „obiectele” gândite, construite de gândirea comună a omului care trăiește viața sa zilnică printre alți oameni. Deci, construcțiile utilizate de cercetători sînt construite de gradul doi, mai precis, construite ale constructorilor realizate de actori pe scara socială. Prin aceasta se poate constata că cele două distincții metodologice conduc nu numai la moduri diferite de colectare a datelor, ci și la practici interpretative — teoretice care nu sînt asemănătoare.

A treia dimensiune a metodologiei pedagogice este cea empirică, semnificînd modul de cuprindere a realității, investigate în ceea ce numim în mod curent experiența de cercetare. În pedagogie, nivelul de dezvoltare teoretică este astfel constituit încît experiența de cercetare este în principal și în mare măsură inductivă, constînd în elaborarea de inferențe empirice induse de experiența didactică sau de datele colectate. Procedee cum ar fi simularea, modelarea, idealizarea depind în mod considerabil de raționamentul inductiv (neexistînd încă sisteme deductive, axiomatice sau logico-formalizate pe baza cărora să fie formulate noi propoziții teoretice). Am putea spune că stadiul actual al cercetării pedagogice constă în dezvoltarea raporturilor empirice cu scopul de a formula un sistem de propoziții teoretice testate sau testabile empiric și modelarea de acțiuni cu un grad mai înalt de eficiență formativă.

În sens mai larg, problema se referă la o stadialitate a construcției teoretice în pedagogie ce ar putea fi formulată programatic în felul următor:

- Elaborarea de teorii parțiale a căror valoare explicativ-predictivă să se concentreze asupra unor segmente ale realității educaționale și care să pornească de la o mare cantitate de date empirice. Studiile exploratorii, experimentarea combinată cu cercetarea nonexperimentală (anchete, chestionare etc.), formularea de propoziții teoretice consistente și corelate în sisteme din ce în ce mai cuprinzătoare, ar fi cîteva din premisele constituirii unor teorii parțiale privind, de exemplu, organizarea unităților școlare în condițiile integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, conducerea de către profesor a procesului educațional și participarea elevului ca subiect și obiect în transmiterea — asimilarea — reproducerea și crearea de cunoștințe etc.

- Integrarea teoriilor parțiale, cu un grad de incidență empirică, în teorii mai cuprinzătoare și suficient de generale prin utilizarea unor procedee deductive, simulatorii, de modelare etc.

- Conturarea unor încercări de formalizare și axiomatizare.

Construcția teoretică în pedagogie este, deci, problematică în stadiul actual, fiind necesară o concentrare coordonată și planificată a efortului de elaborare a unor teorii parțiale integrale și strîns legate de practica educațională, concomitent cu perfecționarea metodologiei de cercetare.

2. Structura de bază a unei teorii parțiale ar fi cea conceptuală cu o incidență empirică evidentă. Conceptul se referă la un anumit aspect al realității studiate, avînd totodată mai multe dimensiuni sau mai multe fațete, în funcție de care intră în relație cu alte concepte în straturi propoziționale sau enunțuri logice. Dacă în plan teoretic, operăm cu re-

lații dintre concepte, atunci când raportăm un concept la realitate este necesar să-i examinăm modul de variație. Pentru aceasta desfășurăm o activitate de operaționalizare a conceptului, adică de detectare a dimensiunilor specifice în funcție de care acesta variază. Ca atare, vom distinge și ne vom referi la nivelul operațional ca fiind subsumat nivelului conceptului teoretic.

Problema care se pune este modul în care activăm dimensiunea tehnico-metodică și cea empirică a metodologiei. Mai întâi, cercetările empirice trebuie să se bazeze pe o varietate de metode și tehnici de colectare a datelor și pe o varietate de date (experimentale, de observare etc.). În al doilea rând, nu există nici un înlocuitor al imaginației, dar practica, experiența sînt indispensabile, iar documentarea constituie un stimul excelent al explorării. În al treilea rând, cooperarea în proiectarea unei cercetări este un procedeu care s-a dovedit întotdeauna profitabil.

Raportarea cercetătorului la lumea empirică se structurează ca un proces progresiv multinivelar. Un prim nivel este, așa cum am spus, cel al conceptului teoretic, al reflectării intensive a unui segment al realității. Următorul nivel este cel al variabilității conceptului, al dimensiunilor în funcție de care un concept variază. În raport cu gradul de generalitate se poate întîmpla ca însuși conceptul să fie o variabilă, ca, de exemplu, cînd ne referim la vîrsta școlară sau la perioada de școlarizare. Conceptele variabile sînt direct măsurabile pe baza unor scale adecvate. Alteori, conceptele au un nivel de generalitate atît de înalt încît este greu să li se găsească o referință empirică directă. De exemplu, idealul educațional se poate caracteriza prin determinații de ordin filosofico-pedagogic, dar este impropriu să se spună că poate fi operaționalizat. Un astfel de concept, sau categorie filosofico-pedagogică, are mai mult o valoare euristică și de dirijare a demersurilor privind operaționalizarea scopurilor și obiectivelor pedagogice fără ca aceasta să echivaleze cu „operaționalizarea” sau „empiricizarea” idealului.

În marea lor majoritate conceptele pedagogice sînt astfel formulate încît să dispună de un spațiu de variabilitate prin incidența lor empirică și, în acest caz, spunem că un concept este raportabil la un număr finit (dar nu fix) de variabile.

De exemplu, conceptul de „sistem de învățămînt” își constituie spațiul de variabilitate în domeniul tipurilor de unități școlare (școala primară, gimnaziul, liceul etc.). Ca atare, o variabilă este o dimensiune conceptuală caracterizată de un număr de valori cantitative și/sau categorii calitative care au caracteristica variabilității. La rîndul lor, variabilele sînt identificate prin anumiți indicatori. Un indicator este un ansamblu finit de caracteristici (itemi) ale valorilor sau categoriilor, astfel încît fiecare membru al unei clase de fenomene poate fi inclus într-o categorie sau raportat la o valoare. Indicatorii sînt expresia măsurabilă a unei variabile.

Urmărind o ordine ierarhică (6, pp. 31—32), constatăm că un concept care are caracteristica variabilității poate fi individualizat în cercetarea empirică printr-un grup de variabile, iar o variabilă poate fi măsurată prin anumiți indicatori. De asemenea, putem spune că un concept este variabil, iar variabilitatea sa poate fi aproximată empiric în mod direct, sau că variabilitatea conceptului este aproximată statistic

de o mulțime de indicatori cu o marginalitate de eroare calculabilă. Mai mult, în acest din urmă caz, variabila și indicatorul se identifică.

Din cele de mai sus rezultă câteva aspecte ce trebuie menționate:

a) Modul de operaționalizare a conceptelor și a raporturilor dintre concepte, variabile și indicatori depind de sistemul teoretic ales ca referință. Ceea ce într-un sistem de referință este un concept teoretic, în altul este o simplă variabilă sau indicator. Există, deci, un grad înalt de relativitate a acestor raporturi, iar clarificarea lor depinde în mod fundamental de teoria postulată pentru explicarea unui grup de fenomene, stări procese. Din cauza acestei relativități este încă destul de dificil de realizat o comutativitate a rezultatelor teoretice obținute în diferite cercetări empirice. În vederea desfășurării unor cercetări empirice de amploare în domeniul educațional ar fi util să se elaboreze un sistem de indicatori suficient de precis și ușor de corelat, care să dispună de o mare flexibilitate.

b) Pentru ca o teorie să fie operațională sau să aibă incidență empirică trebuie să includă cât mai multe concepte caracterizate prin variabilitate.

3. Așa cum am văzut unele concepte sînt operaționalizabile, în timp ce altele nu sînt. Ultimele pot fi înțelese ca reprezentînd concepte fundamentale nemăsurabile, dar care au importante valori euristice și deci trebuie menționate ca atare într-un discurs teoretic.

Problema mai dificilă constă în evaluarea spațiului de variabilitate a unui concept operațional sau măsurabil. În acest caz, nu numai în diverse discursuri teoretice, dar chiar în una și aceeași formulare teoretică de referință, pot să apară concepte al căror spațiu de variabilitate să fie definit în moduri diferite de cercetători. Spațiul de variabilitate cuprinde ansamblul dimensiunilor în funcție de care un concept și spațiul de variabilitate propus apare un decalaj; acesta se datorește erorilor de măsurare.

Erorile de măsurare nu pot fi menționate niciodată, ca valori cantitative exacte, ci cel mult estimate. Ele devin vizibile în modurile diferențiate de testare empirică a acelorași propoziții teoretice. Cercetători diferiți propun variabile sau indicatori care nu coincid într-o asemenea măsură încît să se ajungă cu suficientă precizie la definirea spațiului de variabilitate al unui concept. De aceea, ne aflăm încă în stadiul de indicatorizare a conceptelor fundamentale cu care operează pedagogia în vederea desfășurării unor cercetări empirice concludente. Pentru a da cât mai multă consistență acestui demers, ar fi util ca în orice cercetare empirică să se precizeze: propozițiile teoretice de bază care o fundamentează și o teorie auxiliară (1, 11) care să menționeze legăturile epistemice dintre concepte și variabile (respectiv, indicatori). O astfel de „teorie auxiliară” ar putea conține date privind proiectul de cercetare, populația studiată, instrumentele de măsurare utilizate, procedeele de indicatorizare, ceea ce ar contribui la îmbunătățirea metodologiei pedagogice de cercetare, la ridicarea gradului de precizie a relațiilor dintre nivelul teoretico-conceptual și nivelul empiric al unui proiect de cercetare. Spațiul de variabilitate a unui concept nu este dat la început, ci se construiește în permanență în procesul de cercetare. Mai mult, extinderea procedeele de indicatorizare a conceptelor concomitent cu utilizarea unor metode (cum ar fi analiza factorială) de

prelucrare a datelor empirice pot conduce la noi concepte teoretice. Aceasta înseamnă că spațiul de variabilitate al unui concept poate fi construit atât pe calea deductivă cât și pe calea inductivă pornind de la confruntarea cu realitatea empirică (5).

4. După operaționalizarea conceptelor următoarea problemă este aceea de a defini procedeele de măsurare a indicatorilor. Termenul de „măsurare” se referă la proprietăți calitative și cantitative ale activităților și procedeele pedagogice și ale componentelor lor.

În general, măsurarea constă în utilizarea unor numere ca indicatori cantitativi ai proprietăților faptelor pedagogice analizate, astfel încât să se ajungă la relații de corespondență între sistemul numeric utilizat și raporturile dintre proprietăți (12). Relațiile numerice reflectă raporturile dintre proprietăți și numai implicit dintre componente și activități. Pentru a realiza măsurarea prin stabilirea relațiilor de corespondență dintre numere și proprietăți construim scale. O scală constă în: definirea indicatorului; stabilirea categoriilor calitative sau a valorilor cantitative (itemi) prin care se categorisesc obiectele sau subiecții cercetați. Itemii trebuie să fie reciproc exclusivi și exhaustivi, adică termenul de referință analitică să fie inclus numai într-o categorie sau valoare, iar scala să cuprindă toate variantele posibile de incluziune. Pornindu-se de la proprietățile șirului de numere reale, s-au stabilit patru niveluri de măsurare relevante pentru construcția scalelor: scala nominală, scala ordonată, scala de interval și scala de raport.

5. Din punctul de vedere al realizării și dezvoltării sale, cercetarea pedagogică poate fi considerată atât prin aspectul său de continuitate a unei „paradigme”, cât și prin acela a căruia natură este secvențială. Continuitatea cercetării pedagogice rezidă în perpetuarea unui anume mod explicativ al realității educaționale prin îmbogățirea sa cu noi concepte și enunțuri. Ca rezultat apare o diversificare a conceptelor și a tipologiei enunțurilor, ca și o concentrare progresivă la nivelul esențelor teoretice. Natura contradictorie a diversificării și concentrării conceptuale, în strânsă legătură cu desfășurarea unei cercetări empirice, ar reflecta dialectica dezvoltării teoretice a pedagogiei.

Dincolo de acest aspect mai general, care ar reflecta „creșterea teoriei pedagogice” în condițiile existenței unor procedee de cumulare a rezultatelor unor investigații parțiale, cercetătorul proiectează acte de cercetare cuprinse într-o structură secvențială (5). Prima etapă (secvență) în proiectarea unei cercetări empirice particulare constă în identificarea și formularea unei probleme încă nerezolvate (parțial sau integral). Pe baza considerării literaturii existente se stabilește stadiul de rezolvare a problemei și se raportează problema respectivă la o teorie mai generală. Din această teorie deducem o ipoteză sau un model ipotetic prin procedee logice adecvate (3, p. 14 ș.u), după care procedăm la operaționalizarea conceptelor propuse și la precizarea nivelului și a modului de măsurare a segmentului selectat din realitatea supusă investigației. Concomitent gândim asupra metodelor și tehnicilor de cercetare pentru a trece apoi la colectarea datelor empirice și la prelucrarea lor. Ipoteza sau modelul ipotetic sînt confruntate cu datele rezultate din investigația empirică. Modelul ipotetic este în permanență reconstruit pe baza datelor prelucrate. În finalul investigației procedăm la respectarea raportului de cercetare și la specificarea domeniilor de aplicare a rezultatelor teoretice-practice ale cercetării.

Între diferitele etape ale proiectului unei cercetări există relații foarte strânse, în sensul că realizarea unei cercetări rezultă din experiența personală a cercetătorului, direcționând un proces mai vast de cercetare. Din acest punct de vedere, unele ipoteze sînt direct testabile, altele numai indirect testabile prin includerea într-un model ipotetic în care unele corelații sînt deja probate pentru ca altele să rămînă doar indicative pentru cercetare, din ele derivîndu-se ipoteze testabile empirice.

a. Esența testării unei ipoteze rezidă în analiza corespondențelor empirice integrabile în relația definită de respectivul enunț. În fapt, noi nu testăm variabile, ci relații între ele. De exemplu, a menționa că cineva intenționează să studieze practicile și criteriile de grupare educațională a elevilor fără a preciza o relație între acestea și alte variabile (efectele în planul coeziunii grupurilor și tipurilor de relații interpersonale) nu înseamnă altceva decît o cercetare lipsită de sens, pentru că nu evocă relații. Totodată, un demers empiric nu se testează ca atare, ci prin implicațiile sale. Ipoteza: „Notarea și discutarea în grup a performanțelor obținute de elevi la lucrările de control conduc la îmbunătățirea performanțelor lor școlare viitoare“, poate fi dedusă dintr-o ipoteză mai generală de genul „Cu cît evaluarea performanțelor unei activități are un caracter mai permanent, cu atît aceasta conduce la ridicarea calității activității“. În cazul precedent nu testăm nici „evaluarea constantă a fenomenelor“ și nici „ridicarea calității pregătirii școlare, ci relația dintre cele două variabile“.

De asemenea, cînd se urmărește probarea sau confirmarea unei ipoteze privind relația dintre două variabile este necesar să controlăm influența statistică posibilă exercitată de alte variabile considerate ca exterioare referinței noastre principale. Dacă în experimente acest control este totdeauna explicit, în cercetările extensive (chestionare, anchete etc.) intervenția unei variabile exogene trebuie să fie realizată la nivelul prelucrării statistice a datelor. Totodată este de remarcat faptul că dacă într-o cercetare singurul nostru scop este acela de a testa o ipoteză sau un grup de ipoteze, o mare cantitate de informație este lăsată de o parte. Întotdeauna datele obținute sînt mai bogate în semnificații, depășind simpla raportare la o restricție impusă de testarea ipotezelor.

Deși demersul de testare a ipotezelor poate fi utilizat în activitatea de cercetare, el nu trebuie universalizat. Am putea, de exemplu, sugera un plan de organizare a unei cercetări în care între modelul teoretico-ipotetic propus și datele empirice rezultate din investigarea realității să se stabilească un raport comunicativ permanent. Modelul ipotetic ar conduce la selectarea unui anumit univers empiric de semnificații, iar acestea ar contribui la reconstrucția modelului pe baza corelațiilor implicite rezultate din investigație. Fundamentarea și reconstrucția permanentă a modelului ipotetic pe baza datelor empirice ar putea conduce la ceea ce numeam anterior teoria parțială integrabilă într-o teorie mai generală. O autentică cercetare trebuie să depășească atît empirismul plat cît și teoretizarea abstractă, prin considerarea modelului teoretico-ipotetic și a grupului de date empirice ca părți componente ale aceluiași proiect.

b. În etapa culegerii și prelucrării datelor precizăm cum ne raportăm la realitatea pedagogică pentru a culege acele date care vor ge-

nera înțelegerea sa în termenii categoriilor conceptuale cu care operăm.

Culegerea datelor este operația ce constă în utilizarea unor instrumente de măsurare și/sau investigare a realității pedagogice în așa fel încât datele rezultate să fie reprezentative (prin surprinderea semnificațiilor saturate de proprietățile reale ale fenomenelor educaționale cercetate), succinte (adică reductibile la forme ușor de manipulat și de integrat în raporturi de comparație, relație și corelație), complete (în așa fel încât datele originale să fie reconstituite cu ușurință în limitele stabilite sau implicate de un grad preconizat de aproximare), utilizabile (rezultatele obținute să fie cu ușurință integrate în alte sisteme atunci când sînt analizate noi date).

Culegerea datelor este o operație care rezidă, deci, în:

- eșantionarea empirică a realității investigate avînd ca referințe ipostazele sau modelul ipotetic formulat și modul de constituire a relațiilor dintre faptele educaționale;

- precizarea instrumentelor de măsurare sau de investigare la nivel operațional;

- definirea căilor de investigație (experimental sau nonexperimental, participativ prin corespondență sau autoinvestigare dirijată a respondenților etc.).

Procedînd la eșalonarea empirică a realității putem spune că o anumită metodă de colectare a datelor este o necesitate adecvată. În procesul investigării diferite metode sau tehnici se completează și se solicită reciproc, conturîndu-se o deschidere permanentă spre recoltarea de noi date. Avantajul acestei deschideri constă în apariția unei mari varietăți de date, care poate satura la nivel empiric categoriile teoretice operaționale. Dar tot astfel apare și dezavantajul complicării cercetării, la un moment dat fiind imposibil de manipulat mulțimea de date rezultate din investigația empirică. Păstrarea unui echilibru definit ad-hoc între obiectivele cercetării și mulțimea de date colectate se realizează tocmai prin eșantionarea empirică.

Prelucrarea datelor constă în codificarea, ordonarea, sistematizarea și corelarea informațiilor empirice obținute prin diferite instrumente de investigație. Orice prelucrare de date se reduce la realizarea de comparații sau de stabilire de corelații, iar datele urmează să fie astfel ordonate încît să faciliteze finalizarea obiectivelor propuse. Comparația necesită o ordonare a datelor pe grupuri sau subgrupuri investigate cu scopul de a observa modul de variație a scopurilor. Corelația implică ordonarea datelor pe variabile și indicatori pentru a stabili raporturile de covariație a două sau mai multe variabile (indicatori). Ordonarea datelor nu se poate realiza decît utilizînd un sistem de codificare, adică de stabilire unor corespondențe între semnificațiile rezultate din investigarea și anumite simboluri cu care se pot desfășura operații de cuantificare sau de interpretare. În prelucrarea statistică a datelor codificarea este o operație necesară. În general, ordonarea, codificarea și sistematizarea datelor sînt operații care se desfășoară în funcție de obiectivele cercetării și de tipul de prelucrare a datelor pe care ne propunem să-l utilizăm.

c. Interpretarea și aplicarea rezultatelor constituie ultima secvență (etapă) a unui proiect de cercetare, luînd forma finală a elaborării de explicații și predicții. Interpretarea constă în precizarea gradului de

confirmare a ipotezei și în conferirea de semnificații teoretice corelațiilor sau comparațiilor rezultate din prelucrarea datelor empirice. Ca atare, interpretarea reia interrelațiile dintre variabilele investigate; prezintă un punct de vedere sistematic în forma explicației; elaborează predicții privind variabilitatea variabilelor dependente pe baza caracteristicilor constructive ale variabilelor independente.

Scopul fundamental al interpretării rezultatelor rezidă în elaborarea de explicații și predicții. Predicția nu se referă în principal la previziunea unui mod de evoluție a fenomenelor, ci la capacitatea de a deduce un anumit gen de variabilitate a unui indicator pe baza cunoașterii variabilității specifice altora, considerați ca predictorii sau variabile independente. În esența sa, orice teorie prezice, adică pornind de la anumite propoziții putem deduce altele care prezic o relație sau un gen de variabilitate.

Explicația rezidă în stabilirea de relații și în conferirea de justificări teoretice relațiilor ce funcționează în anumite condiții date. Când spunem: dacă A atunci B, A și B referindu-se la clasele de obiecte sau elemente, elaborăm și o predicție, adică precizăm pe B pornind de la A. În acest sens predicția și explicația teoretică sînt inseparabile. Explicația nu poate rezulta însă numai dintr-o cercetare empirică. Generalizările empirice trebuie adunate, cumulate și combinate pentru a se realiza saltul de la descrierea empirică la explicația teoretică. De aceea, raportarea empirică la realitate definește o adevărată etapă în dezvoltarea unei științe. Trecerea de la descriptiv la explicitiv echivalează într-un fel cu trecerea unei discipline de la faza empirică la cea teoretică, iar pedagogia se află actualmente într-un astfel de stadiu.

Pe baza predicțiilor ajungem să elaborăm decizii privind aplicabilitatea rezultatelor. Fiind procese separate, deciziile aplicative trebuie să considere marginalitatea de eroare a predicțiilor, respectiv gradul de aproximare inherent unei explicații.

Trecerea de la explicație — predicție la aplicare este, oricum, un proces complex ce necesită o atentă și elaborată justificare, implicînd ca în orice activitate, decizii de aplicare în condiții de anticipare probabilă a riscului ce ni-l asumăm.

O altă problemă legată de interpretare este că una și aceeași mulțime de date poate genera o varietate de interpretări. Generalizările empirice sînt, de regulă, formulate în moduri diverse și de aceea aplicabilitatea lor este întotdeauna problematică. Importanța teoriei luate ca referință apare din nou ca fiind deosebită. Între investigația empirică, datele rezultate și teoria de referință este necesar să existe o permanentă comunicare în sensuri multiple directe și indirecte. Iar pentru aplicabilitatea rezultatelor nu se poate să nu existe o relație între centrele de cercetare și cele de decizie (14).

BIBLIOGRAFIE

1. Bellack, A. A (ed), *Theory and research in teaching*, Teachers College Press, Columbia University, New-York, 1967.
2. Blalock, H. M., *The measurement problem; a gap between the language of theory and research*, in: H. M. Blalock (ed), *Methodology in social research*, New-York, McGraw, Hill, 1968.

3. Braithwaite, R., *Scientific explanation*, Cambridge University Pres, Cambridge, 1955.
4. Enescu, G., *Teoria sistemelor logice*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1976.
5. Glaser, B. and Strauss, A. L., *Discovery of substantive theory as basic strategy underlying research*, în: „American Behavioral Scientist”, nr. 8, february, 1965.
6. Hoffman, O., *Sisteme conceptuale operaționale în sociologie*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1977.
7. Kuhn, Th., *Structura revoluțiilor științifice*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1976.
8. Malița, M., *Concepte matematice noi pentru științele sociale*, în: M. Malița (coord), *Sisteme în științele sociale*, București, Editura Academiei R.S.R., 1977.
9. Muster, D., *Metoda experimentală — metoda integrală de cercetare științifică în pedagogie*, în: D. Todoran și G. Văideanu (coord.), *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, București, E.D.P., 1970.
10. Schultz, A., *Collected papers*, vol. 1, M. Nijhoff, 1967.
11. Smith, B. O. (ed.), *Research in teacher education*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
12. Stevens, S., *On the theory of scales of measurement. Some stages of social research. Contemporary perspectives*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1970.
13. Todoran, D., *Previziunea științifică în pedagogie*, în: D. Todoran și G. Văideanu (coord.), *Fundamenta paedagogiae*, București, E.D.P., 1970.
14. Vlăsceanu, L., *Premise pentru elaborarea unui sistem informațional al învățământului*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 10, 1977.
15. Winch, P., *The idea of a social science and its relation to philosophy*, London, 1971.

CAPITOLUL IX

PLANIFICAREA ȘI EVALUAREA DEZVOLTĂRII
ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. PLANIFICAREA DEZVOLTĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. Învățămîntul este considerat (deși nu totdeauna explicit) unul dintre factorii importanți ai dezvoltării social-economice. Faptul este atestat atît de resursele umane și materiale considerabile consacrate acestui sector, cît și de grija pentru utilizarea lor rațională și pentru dezvoltarea armonioasă a sistemului de învățămînt. În raport cu aceste cheltuieli de energie și de bani, societatea își structurează anumite așteptări față de sistemul școlar, fapt ce determină căutări de soluții și modalități pentru folosirea judicioasă și eficientă a resurselor alocate, pe de o parte și pentru corelarea adecvată a învățămîntului cu cerințele dezvoltării economico-sociale, pe de altă parte.

Între aceste soluții, planificarea educației pare a fi una dintre cele mai eficiente. Ea este în bună măsură un reflex al planificării dezvoltării economice și de aceea multă vreme a fost cuprinsă în planurile economice (5, 8). Autonomizarea ei este de dată recentă, fiind precedată de anumite încercări care, implicit, vizau și anumite aspecte de planificare, dar care, în cea mai mare parte, urmăreau alte obiective (de exemplu, reforme și legislații școlare, programe de dezvoltare ș.a.).

Deși în modul de a înțelege și realiza planificarea educației nu există un consens deplin, fapt explicabil atît prin noutatea domeniului, cît și prin realitățile social-politice diferite în care se realizează, putem lua ca punct de plecare definiția propusă de A. Vexliard potrivit căreia ea este „un ansamblu de previziuni și decizii raționale”, referitoare la ceea ce trebuie să se realizeze pe termen lung în domeniul învățămîntului, aceste previziuni comportînd etape sau planuri parțiale în funcție de un anumit număr de obiective de atins și ținînd cont de mijloacele existente la plecare și de acelea care pot fi create (mijloace umane, materiale, financiare); orice plan presupune opțiuni și priorități ierarhizate, metode de coordonare sistematică nu numai între diverse proiecte, dar și cu alte activități ale națiunii (12, p. 141; 13). Această definiție cuprinde cele mai semnificative caracteristici și elemente ale planificării (chiar și ale metodologiei de realizare). Este vorba în primul rînd de

sublinierea caracterului său previzional, care — în cazul educației — capătă un specific aparte și anume, faptul că efectele observabile ale învățământului se manifestă pe termen lung.

În al doilea rând este vorba de necesitatea determinării riguroase a obiectivelor planificării, concretizarea lor în planuri și proiecte de dezvoltare, dar mai ales stabilirea unui sistem de priorități raționale în dezvoltarea sistemului de învățământ.

Planificarea educației este deci o activitate foarte complexă, cu numeroase aspecte, de la cele de tehnica planificării până la cele politice (stabilirea obiectivelor și priorităților, care constituie de fapt politica educațională a unei țări) (1).

2. În acțiunea de planificare trebuie să ținem seama de câteva principii și norme generale, a căror respectare este de natură să asigure eficiența sa.

a. Integralitatea planificării educației semnifică două aspecte: pe de o parte, extensia în timp, adică corelația necesară dintre cerințele imediate și cele viitoare, iar pe de altă parte, sfera de cuprindere, concretizată în necesitatea elaborării unui plan care să cuprindă toate nivelurile sistemului de învățământ (în măsura posibilului și educația extrașcolară și postșcolară).

b. Racordarea și integrarea planificării educației în cadrul planificării generale a dezvoltării social-economice a țării (10, 11). În cadrul acestei cerințe generale putem surprinde două aspecte.

● În primul rând, este vorba de a asigura un raport judicios între sistemul de învățământ și dezvoltarea economică. Domeniul în care acest raport se observă cel mai bine este cel al resurselor (umane, bănești, materiale, timp) afectate învățământului și cel al „produsului” acestuia. Asemenea raport determină, în bună parte, politica de investiție în învățământ. În funcție de el se hotărăște cât din resursele naționale disponibile se afectează școlii.

Structura, funcționarea și dezvoltarea sistemului de învățământ depind (din perspectiva planificării) de prioritățile în creșterea economică, de tendințele dezvoltării științifico-tehnice, în raport cu care se stabilește estimativ necesarul de cadre calificate (pe ansamblu și pe ramuri). Evident, totdeauna este nevoie să se țină seama nu numai de necesarul social de forță de muncă, dar și de cererea socială de educație, concretizată în diversitatea și profunzimea aspirațiilor educaționale ale populației, în special al tinerei generații.

Satisfacerea optimă a acestor cerințe în cadrul sistemului de învățământ constituie sarcina principală a planificării educației și integrarea sa în cadrul planificării de ansamblu a dezvoltării social-economice este de natură să sporească reușita sa.

● În al doilea rând, este vorba de o judicioasă corelare a planificării pedagogice (în care sînt cuprinse idealul educației, conținutul învățământului, metodele pedagogice etc.) cu aspectele social-economice ale planificării învățământului. Această corelare este de natură să prevină și să evite anumite excese, fie în direcția economicizării exagerate a învățământului, fie în aceea a desconsiderării exigențelor social-economice. Problema raportului între pedagogie și economie în cadrul sistemului de învățământ este una din problemele cardinale în această perioadă de integrare a școlii în circuitul economic.

Iată de ce planificarea dezvoltării învățămîntului trebuie să cuprindă alături de aspectele cantitative și pe cele calitative mai greu detectabile, dar foarte însemnate. Ea are îndatorirea să se intereseze nu numai de expansiunea cantitativă, de creștere, ci și de schimbare, dezvoltare, care constituie o problemă a valorilor. De aceea, este necesar să opereze cu obiective, valori, valorizări, judecăți de valoare, norme, cărora să le dea în măsura posibilului o expresie matematică și să le folosească în elaborarea opțiunilor și a consecințelor probabile și posibile, necesare structurării strategiilor și deblocării deciziilor. Planificarea este organizarea progresului, iar progresul reprezintă o nouă configurație valorică ce trebuie să fie concepută — în primă instanță — după scopurile ce urmează a fi realizate (A. Ozbekhan).

Prin educație urmărim să realizăm nu numai specialiști în diferite domenii, dar și personalitatea multilaterală a individului; numeroase aspecte ale acesteia nu sînt direct implicate în procesul economic, ceea ce nu înseamnă că formarea lor este secundară. În pofida celor care doresc ca școala să formeze elevii pentru anumite sarcini precise, în cadrul unei specializări profesionale, rolul său constă de asemenea, în formarea pe multiple planuri a personalității lor, dezvoltîndu-le suplețea intelectuală care să le permită să se adapteze la situații noi (1).

Produsul educației trebuie, de aceea, să întruchipeze într-un mod armonios unitatea dintre aceste aspecte complementare. De multe ori, încercînd să evite această dificultate, planificatorii educației fac doar estimări cantitative, privind numărul specialiștilor necesari, al școlilor și tipurilor lor ș.a., lăsînd în plan secundar (sau desconsiderînd în întregime) aspecte referitoare, pe de o parte, la calitatea calificării, iar pe de altă parte, la caracteristicile de personalitate ale indivizilor specializați în diferite domenii de activitate.

c. Un alt principiu cere ca problemele să fie rezolvate unele prin altele. Se știe că, adesea, rezolvarea unei probleme creează una sau mai multe probleme noi, uneori mai dificile decît prima, cu toate că este posibil, dacă se are în vedere cîmpul de cerințe în ansamblul lor, să se rezolve în același timp mai multe probleme.

d. De asemenea, este necesar să se țină seama de timp și să se prevadă exploatarea lui la maximum. Aceasta înseamnă să se știe ce trebuie făcut în orice moment și în orice împrejurare și de către cine. Cu alte cuvinte, să existe o „hartă” precisă a felului de desfășurare a acțiunii, cu repere bine plasate, cu o delegare exactă a responsabilităților, interacțiunilor, ierarhiilor.

e. În întocmirea și realizarea planului să fie asociați toți cei interesați (în sens obiectiv, nu subiectiv), potrivit unui program sistematic de informare și consultare, care constituie o condiție esențială pentru asigurarea coerenței, echilibrului și continuității specifice oricărei bune strategii.

f. În sfîrșit, competența celor care sînt implicați în activitatea de planificare este asigurată în primul rînd de gîndirea lor operațională (îndreptată spre acele aspecte ale problemelor ce pot fi influențate prin acțiuni conștiente, în sensul îmbunătățirii performanțelor, al eficienței sporite) ce este sistemică, funcțională, dinamică, polivalentă.

3. Dezvoltarea sistemului de învățămînt, ca sistem unitar, implică stabilirea prealabilă a unei ordini logice a acțiunii, care reprezintă de fapt strategia planificării educației. Ea constă în elaborarea unui plan

de acțiune conștientă, bazat pe analiza științifică a situațiilor și urmărind obținerea unui spor de eficiență prin ameliorări ale funcționării sistemului de învățământ și prin investiții suplimentare.

În învățământ, teoria și practica strategică, prezintă o serie de dificultăți, ce decurg din specificul actului educațional, din particularitățile îmbinării aspectelor dezvoltării cantitative cu cele ale perfecționării calitative, din complexitatea actului de formare multilaterală a omului.

Planificarea este un domeniu mixt. Mari opțiuni sînt necesare în materie de politică financiară, de politică pedagogică și de politică educațională generală (5, 8).

Complexitatea și dificultățile menționate fac însă cu atît mai necesară elaborarea unei strategii a dezvoltării și perfecționării sistemului de învățământ, conceput ca subsistem al sistemului social global.

Trebuie menționat — înainte de a arăta conținutul său — că orice model strategic are o valoare limitată de realitățile în raport cu care a fost gîndit. El se aplică diferențiat, în funcție de cerințele și nivelul de dezvoltare a fiecărei țări. Această particularizare a modelului strategic general este asigurată de definirea clară și în acord cu realitățile fiecărei țări a tuturor aspectelor sale, dar îndeosebi a obiectivelor urmărite.

Există, cu toate acestea, aspecte general-orientative în cadrul modelelor strategice, care pot constitui premise pentru elaborarea unei strategii optime a planificării învățămîntului.

Planificarea este un proces continuu, ce cuprinde un ansamblu de operații și de etape ce pot fi grupate în două mari categorii: pregătirea planului și executarea și controlul său. Ordonarea logică a acestor operații și etape, constituie principalul scop al strategiei planificării învățămîntului.

a) Prima etapă constă în definirea riguroasă a obiectivelor urmărite. A planifica învățămîntul înseamnă mai întîi a fixa obiectivele pe care dezvoltarea acestuia trebuie să le atingă (6, 7). Planificarea este — în ultimă instanță — o modalitate de a atinge și realiza un scop. Această etapă cuprinde o serie de operații: analiza situației actuale a sistemului de învățământ și compararea ei cu nevoile sociale, analiza comparativă a necesarului social în raport cu cererea de educație, desprinderea direcțiilor și necesităților de dezvoltare și perfecționare (care pot fi uneori sistematizate sub forma unui model pedagogic al viitorului), confruntarea resurselor necesare (estimate) cu cele reale (existente) în scopul de a da un caracter cît mai realist planului. Dealtminteri, trebuie subliniat faptul că realismul (rezultat din compatibilitatea dintre obiective și mijloace) constituie una dintre condițiile cele mai importante ale planificării și el depinde foarte mult atît de rigurozitatea definirii obiectivelor, cît și de gradul lor de adecvare a realității, de măsura în care ele răspund unor cerințe și tendințe viabile ale dezvoltării de ansamblu a unei țări.

O altă condiție este flexibilitatea obiectivelor (și inclusiv a planului) determinată de capacitatea lor de a fi redefinite în raport cu noi situații și puncte de referință, de a fi perfecționate și modificate din mers.

Absența unei definiții corespunzătoare a obiectivelor împiedică atît realizarea unei eficiențe optime (interne și externe) a sistemului de învățământ, cît și posibilitatea evaluării sale adecvate.

b) A doua etapă este stabilirea unor opțiuni și a unei ierarhii de priorități a direcțiilor de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului în acord cu obiectivele definite anterior (deci din perspectiva importanței lor pentru sistem și pentru societate).

Aceste priorități sînt stabilite în raport cu resursele necesare și existente la un moment dat. Selecția și ierarhia priorităților este necesară întrucît nu putem acorda, într-o anumită etapă a dezvoltării sistemului de învățămînt, aceeași importanță tuturor aspectelor, avînd în vedere resursele (materiale și umane) limitate.

Între opțiunile pe care trebuie să le realizăm în această etapă, cea privind asigurarea unui echilibru judicios între aspectele cantitative și calitative ale sistemului de învățămînt, este — cum am mai arătat — una dintre cele mai importante și cu efecte multiple. Din acest punct de vedere se impune mai ales evitarea cantitativismului ce pîndește planificarea, îndeosebi în perioadele de extensiune rapidă a sistemului (2). Problema apare în adevărata ei lumină pentru învățămîntul românesc (3), dacă avem în vedere faptul că în toate sectoarele, calitatea activității a devenit un obiectiv prioritar. Învățămîntul este primul chemat să asigure o calitate superioară pregătirii și calificării cadrelor.

c) În următoarea etapă se definesc mijloacele practice, metodele cele mai adecvate, pentru realizarea eficientă a obiectivelor stabilite (în raport cu prioritățile stabilite). Această etapă este decisivă în realizarea planurilor și proiectelor elaborate, care se concretizează în acțiuni practice prin intermediul mecanismelor și metodele alese, iar eficiența realizării depinde în mod fundamental de acestea din urmă (9). Deși metodele decurg în mod logic din obiectivele stabilite, de multe ori în procesul traducerii în fapt a planurilor au loc unele corectări și perfecționări ale acestora în raport cu realitățile sistemului de învățămînt. Astfel, metodele au un efect optimizator asupra proiectelor și planurilor de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului.

*
* *

Dintre numeroasele și complexe aspecte procedurale proprii activității de planificare în învățămînt, am selectat — ținînd seama de importanța lor și de spațiul redus afectat acestui capitol — numai două: planificarea pregătirii cadrelor și elaborarea planului de școlarizare (4).

4. Planificarea pregătirii cadrelor, fiind o parte a planificării economiei naționale, trebuie să se realizeze în conformitate cu cerințele legii dezvoltării proporționale a economiei naționale.

Satisfacerea cerințelor acestei legi economice, în ceea ce privește asigurarea economiei naționale cu cadre calificate, corespunzător exigențelor științei și tehnicii mondiale, în proporțiile, de nivelurile și specialitățile necesare fiecărei ramuri în fiecare an, constituite însuși principiul care stă la baza determinării necesităților de cadre calificate.

a. Problema principală în planificarea pregătirii cadrelor de toate nivelurile o constituie stabilirea cît mai aproape de realitate a necesităților de cadre. Spunem cît mai aproape de realitate, întrucît din cauza duratei relativ lungi de pregătire a cadrelor în diferite niveluri și tipuri de școli, este posibil ca nu toate condițiile prevăzute în momentul planificării să se realizeze întocmai pînă în cele mai mici amănunte,

în anul cînd absolvă promoția respectivă. Este vorba în primul rînd de verificarea concordanței între numărul absolvenților, nivelul lor de pregătire și specialitățile pe care le-au obținut, pe de o parte, și numărul locurilor de muncă și cerințele acestora în ceea ce privește nivelul pregătirii și specialitatea, pe de altă parte. Experiența ne-a demonstrat că în metoda de planificare a pregătirii cadrelor trebuie introduse unele măsuri care să limiteze rigiditatea planului de pregătirea cadrelor, făcîndu-l mai flexibil, pentru a se adapta într-o oarecare măsură necesităților concrete din anul absolvirii.

Calculul necesităților de cadre se poate referi la perioada curentă de planificare, de un an, sau la o perioadă mai lungă, de 5, 10, 15, 20 ani.

Indiferent de perioada la care se referă calculul, trebuie să se țină seama de acțiunea, cel puțin, a următorilor factori care determină sau influențează necesitățile de cadre:

- creșterea volumului producției sau dezvoltarea volumului activității;

- creșterea productivității muncii în general și în special ridicarea nivelului tehnic al producției sau al activității;

- nivelul de calificare corespunzător cerințelor fiecărui loc de muncă;

- modificările previzibile privind mărimea întreprinderilor economice, gradul lor de concentrare, sistemul de conducere pe diferite trepte, precum și cele privind mărimea, structura și repartizarea teritorială a instituțiilor social-culturale.

Fiecare dintre acești factori se manifestă la modul său specific. Ei își pot exercita influența în același sens sau în sensuri contrarii, cu intensități variabile, de la o perioadă la alta. Necesitățile de cadre calculate în mod științific trebuie să exprime rezultanta acțiunii acestor factori.

Planul de perspectivă al dezvoltării economiei naționale este principala condiție și sursă de informare pentru determinarea celor mai importanți factori care hotărăsc sau influențează necesitățile de cadre.

La calculul necesităților de cadre trebuie să se tindă în mod permanent spre realizarea concordanței între numărul locurilor de muncă și numărul de cadre, avînd în vedere numărul de schimburi în care se vor utiliza aceste cadre, precum și între specialitatea și nivelul de pregătire necesară îndeplinirii sarcinilor pe fiecare loc de muncă și specialitatea cadrului format pentru acest loc de muncă.

Exactitatea calculelor depinde de exactitatea elementelor luate în considerare, și tocmai în planificarea pregătirii cadrelor se întîmpină dificultățile cele mai serioase, întrucît trebuie să se țină seama de intensitatea acțiunii factorilor care influențează asupra numărului și profilului cadrelor necesare. Or, cunoașterea exactă a intensității influenței acestor factori este condiționată de existența unor planuri întocmite cu multe amănunte, repartizate pe întreprinderi, pe viitorii 10 ani și an de an, în cazul unui plan cincinal de pregătire a cadrelor. Ar fi ideal cu alte cuvinte, ca planul de perspectivă pe 10 ani să aibă aproape detalierea unui plan anual, ceea ce este practic foarte greu de realizat.

Măsura luată de Partidul Comunist Român de a aproba directivele de dezvoltare a economiei naționale pe un cincinal viitor și linii directoare pe încă un cincinal, ajută mult în planificarea de perspectivă a



pregătirii cadrelor. Pe de altă parte liniile directoare avînd un caracter orientativ și aproximativ, nu oferă baza efectuării unor calcule mai precise, de care ar fi nevoie în planificarea pregătirii cadrelor ce vor fi utilizate în perioada respectivă. Metodologia determinării necesităților de cadre calificate pe o perioadă cincinală trebuie să se adapteze acestor condiții și să folosească o gamă de metode de calcul cu grade de precizie variabilă în raport cu cunoașterea elementelor de bază. O astfel de metodologie va reflecta în imperfecțiunile sale gradul de aproximare al elementelor de bază.

În viitor, studiile de prognoză vor constitui o bază mai solidă a elaborării științifice a planului de dezvoltare a economiei naționale, inclusiv a dezvoltării învățămîntului. Pe măsura precizării elementelor care caracterizează dezvoltarea într-o ramură sau alta, se va perfecționa calculul necesităților de cadre în perspectivă. Însă, este greu de presupus că vor putea fi biruite toate dificultățile. Trebuie să se procedeze în mod realist, limitînd din ce în ce mai mult domeniile în care calculele se vor face cu aproximație mai mare.

După părerea noastră ar putea fi indicat să se întocmească planuri cincinale pentru pregătirea cadrelor cu un caracter pur orientativ la nivelul de lucrare internă a Comitetului de Stat al Planificării, urmînd ca planul de școlarizare care se supune aprobării Marii Adunări Naționale să fie numai cel anual.

Altă condiție pentru stabilirea științifică a necesităților de cadre este după opinia noastră o temeinică normare a muncii. Înțeleasă nu în sensul restrîns legat de forma de retribuire în acord, ci cuprinzînd normarea tuturor activităților de muncă, indiferent de forma de retribuire aplicată.

La stabilirea normelor de muncă se ține seama de acțiunea factorilor arătați mai sus, cu excepția volumului producției sau activității. Normele de muncă își mențin precizia inițială numai atît timp cît se menține intensitatea inițială a fiecăruia dintre factori. În cursul aplicării lor li se aduc corecturi ce se au în vedere la calculul necesităților de cadre.

Normarea muncii se aplică foarte diferențiat, existînd o gamă largă de precizie, pornind de la normele cele mai minuțios stabilite în urma cronometrărilor repetate, trecînd la normele de servire și mergînd pînă la stabilirea normativelor de personal. Prin normativ de personal se înțelege numărul de persoane necesar pentru îndeplinirea curentă a unor activități în domeniul producției materiale sau în alte domenii economice și social-culturale.

În cazul folosirii normativelor de personal se stabilește numărul necesar de cadre în funcție de timpul cît trebuie să fie cadrul respectiv prezent în serviciu, iar nu după cantitatea de muncă pe care trebuie să o presteze acesta.

Normativele de personal se aplică, în special, la normarea muncii personalului tehnico-administrativ, a funcționarilor și a muncitorilor indirect productivi din unele meserii, precum și în unele cazuri la muncitorii direct productivi. În condițiile automatizării producției, sfera aplicării normativelor de personal se va lărgi în mare măsură.

Instrumentele oficiale de care ne servim astăzi pentru normarea personalului pe funcțiuni (cu excepția muncitorilor) sînt: „organigrama unității“, „normele de structura personalului“, „nomenclatorul funcțiu-

nilor", „indicatorul de pregătire și de stagiu" și „statutul de funcțiuni", sau „schema".

Aplicarea eficientă a acestor instrumente este facilitată de precizarea conținutului muncii fiecărui post, respectiv a profilului de specialitate, a volumului și a lucrărilor, prin fișa postului.

b. Experiența planificării în perspectivă a pregătirii cadrelor în România a demonstrat necesitatea cunoașterii temeinice a situației existente înainte de a proiecta viitorul. De aceea, prima lucrare pregătitoare este înregistrarea statistică a cadrelor existente, iar după aceea, analiza justei utilizări a acestora în întreprinderi cu structură rațională de personal.

A doua lucrare pregătitoare este analiza utilizării timpului de muncă și elaborarea de structuri-etalon pe grupe de unități similare în ceea ce privește profilul, nivelul tehnic și mărimea, ținând seama de evoluția previzibilă a tehnicii.

Utilizarea forței de muncă de care dispune societatea într-o anumită perioadă dă naștere unui anumit volum de muncă socială diferențiat în structura sa pe o gamă foarte largă, începând de la munca cea mai simplă pe care o poate presta un om fără nici o calificare, pînă la munca cea mai complexă, pe care nu o pot presta decît cadre cu o pregătire de cel mai înalt nivel.

Volumele de muncă diferențiate astfel după complexitate, însumate în cadrul volumului total de muncă socială, pot fi reprezentate sub forma unei piramide în care ar fi stratificate categoriile de muncă începînd cu volumul de muncă simplă, la bază, și terminînd cu volumul de muncă complexă, la vîrf. Această piramidă poate fi denumită „piramida muncii" sau „piramida utilizării forței de muncă".

Unui stadiu de dezvoltare mai redusă a forțelor pe producție îi corespunde o piramidă a utilizării forței de muncă cu o bază relativ largă și cu înălțimea relativ mică, în timp ce unui stadiu avansat de dezvoltare a acestor forțe, îi corespunde o piramidă cu o bază relativ îngustă și înălțime relativ mare.

Repartizarea specialiștilor în cadrul acestei piramide constituie o parte integrantă a problemei utilizării raționale a forței de muncă și a justei proporționări între categoriile de cadre.

O structură rațională a personalului înseamnă asigurarea numărului de cadre și a componenței profesionale corespunzătoare volumului de muncă ce urmează a fi prestat, a nivelului de pregătire și specialităților pe care trebuie să le aibă membrii colectivului de muncă pentru a-și putea îndeplini în condiții optime sarcinile care le revin. Astfel, într-un colectiv de muncă rațional structurat, nu este admis să se manifeste fenomenul de risipă a timpului de muncă prin subutilizarea persoanelor cu pregătire superioară pentru efectuarea unor lucrări la care este necesară pregătirea medie și nici fenomenul invers, al rezolvării nesatisfăcătoare a sarcinilor care necesită pregătire superioară, de către cadre cu pregătire medie.

Ținînd seama că în viitor va crește din ce în ce mai mult numărul cadrelor cu pregătire medie și superioară, care vor avea sarcini operative în producție, apare necesară și oportună îmbunătățirea actualei metodologii folosite în gruparea personalului pe categorii.

Criteriul funcției folosit pentru stabilirea structurii forței de muncă, nu ne dă posibilitatea să efectuăm o analiză completă și să planificăm

just nici structura personalului și nici pregătirea cadrelor necesare în viitor. De exemplu, o întreprindere în care sînt încadrați ingineri în număr mare în servicii nelegate direct de probleme tehnice, pentru care sînt pregătiți, apare la analiza structurii personalului ca o întreprindere cu nivel tehnic ridicat; în realitate însă, este o întreprindere în care forța de muncă nu este just folosită. Astfel de cazuri influențează negativ și calculul necesităților de cadre, majorînd sau micșorînd în mod artificial anumite necesități de cadre în perspectivă.

Planificarea forței de muncă necesară, ca și a necesităților de cadre în perspectivă, ar avea de cîștigat dacă pe lîngă criteriul funcției s-ar mai alătura unul, acela al pregătirii, adoptîndu-se un dublu criteriu (locul de muncă — funcția și nivelul de pregătire) care ar ține seama și de transformarea conținutului noțiunii de „muncitor” sub influența tehnicii noi.

c. Putem afirma cu certitudine că rezolvarea problemei elaborării metodei de stabilire a necesităților de cadre în perspectivă nu depinde numai de capacitatea specialiștilor care se ocupă cu planificarea pregătirii cadrelor, ci și de condițiile sociale, economice și politice din fiecare țară.

În condițiile economiei private din țările nesocialiste, unde dimensionarea școlarizării în învățămînt se face după cererea de forță de muncă calificată pe piața muncii, planificatorii nu au suficiente puncte de sprijin privind dezvoltarea în perspectivă a economiei. De aceea, în studiile pe care le întreprind, recurg, în majoritatea cazurilor, la extrapolării, presupunînd că anumite fenomene economice cunoscute vor continua să urmeze aceleași tendințe de dezvoltare în viitor. Chiar atunci cînd aduc unele corecții acestor tendințe, rareori ele sînt fundamentate științific, avînd mai mult un caracter intuitiv, subiectiv.

De aceea, se obișnuiește în mod frecvent să se fundamenteze dimensionarea dezvoltării învățămîntului pe relații între dinamica venitului național, dinamica numărului de cadre calificate, dinamica fondurilor fixe, dinamica productivității muncii ș.a. De asemenea, se mai folosește ca metodă stabilirea necesităților de cadre prin asemănare cu alte țări sau prin raportarea acestor necesități la numărul de locuitori. Dar acestea nu pot fi calificate metode științifice, întrucît nu țin seama de dezvoltarea forțelor de producție din țara respectivă, ci se întemeiază pe imitarea altor țări, exprimînd dorința de a parcurge în dezvoltare același drum.

În țara noastră s-au folosit două metode principale pentru stabilirea necesităților de cadre: metoda indicilor sau a coeficienților și metoda statelor de funcțiuni sau a schemelor.

Prin metoda indicilor sau a coeficienților, se determină necesitățile de cadre cu ajutorul coeficienților care exprimă raportul dintre fiecare categorie și elementul considerat de bază în activitatea respectivă, a cărei dezvoltare influențează în cea mai mare măsură necesitățile de cadre.

Metoda statelor de funcțiuni sau a schemelor presupune, în primul rînd, cunoașterea destul de amănunțită a formelor de organizare actuale și în perspectivă, iar în al doilea rînd, repartizarea sarcinilor de producție sau de activitate pe unități, în perioada respectivă. Această metodă constă în stabilirea numărului și a categoriilor locurilor de muncă necesare îndeplinirii sarcinilor de producție (activitate), pe baza unui

studiu științific prin care să se fi actualizat gradul de încărcare cu ajutorul balanței timpului de muncă, nivelul necesar de pregătire și specialitate.

În decursul timpului s-a căutat să se perfecționeze metodologia stabilirii necesităților de cadre. Astfel, în anul 1952 s-a trecut la planificarea necesităților de cadre pe ramuri, activități, categorii de mărimi de întreprinderi și structură a personalului. Încă de atunci s-a urmărit ca prin structura personalului să se îmbine criteriul funcției cu cel al pregătirii. În anul 1955, s-a insistat în mod deosebit în direcția stabilirii unor structuri medii ale personalului, pe mărimi de întreprinderi din aceeași ramură, în vederea folosirii lor la calculele privind necesitățile de cadre în perspectivă.

În anul 1966, cu ocazia elaborării primei variante a studiului privind pregătirea cadrelor pînă în anul 1975, s-a folosit metoda autofotografierii retrospective a utilizării timpului de muncă de către personalul tehnic și administrativ de specialitate din cca. 380 de întreprinderi reprezentative.

Concluziile acestei cercetări au fost analizate de Plenara C.C. al P.C.R. din 5—6 octombrie 1967, care a hotărît să se elaboreze normative cu privire la numărul necesar de posturi tehnico-administrative pe baza cărora să se asigure proporții raționale între funcțiile de conducere și cele de execuție, între posturile pentru care se cer studii superioare și cele pentru care sînt necesare studii medii, precum și între funcțiunile tehnice, economice și de alte specialități.

În baza acestei hotărîri s-a și trecut la efectuarea studiilor de stabilire a normativelor de personal pe baza unei metodologii unitare stabilită de Ministerul Muncii. Ulterior, aceste normative au fost îmbunătățite prin introducerea normelor unitare de structură și a fișei postului.

5. În elaborarea planului de școlarizare este necesar să se țină seama de următoarele principii:*

a) Pregătirea întregului tineret în diferite școli sau cursuri, în vederea participării lui la munca socială.

În ceea ce privește aplicarea acestui principiu sarcina principală constă în asigurarea planificată a condițiilor ca toți copiii de vîrstă școlară să urmeze și să termine învățămîntul general obligatoriu.

Un moment important în elaborarea planului de școlarizare, anual și de perspectivă, îl constituie planificarea continuării școlii de către diferitele categorii de absolvenți, alt moment fiind planificarea orientării absolvenților spre activitatea productivă. !

b) Concordanța planului de școlarizare cu necesitățile de cadre, în ceea ce privește numărul, specialitatea și nivelul de pregătire.

Concordanța trebuie stabilită și verificată cu ajutorul balanțelor pe specialități, care se întocmesc cu ocazia elaborării planului de școlarizare și a planului de repartizare în producție. La întocmirea acestor balanțe este necesar să se aibă în vedere ca numărul absolvenților să acopere necesitățile suplimentare de cadre, înlocuirea pierderilor normale sau naturale, precum și un oarecare procent pentru înlocuirea

* Aceste principii au fost propuse de delegația României, din care a făcut parte și P. Burloiu, la Conferința internațională asupra planificării educației, care a avut loc la UNESCO — Paris, între 6—14 august 1968 (proiectul de rezoluție ED/ICEP/ DR 1) și incluse în Recomandările Conferinței generale, publicate în cap. IV al Raportului final (ED/ICEP/5 — Paris, la 30 octombrie 1968).

celor care nu au pregătirea necesară cerută de locurile de muncă pe care le ocupă.

Asigurarea unor proporții juste între cadrele cu diferite niveluri de pregătire este una din problemele principale ale planificării pregătirii cadrelor.

Nivelul de pregătire necesar unui loc de muncă nu poate fi privit în mod îngust și static. Pentru ca un cadru să poată avea o comportare eficientă și creatoare la locul de muncă, el trebuie să aibă o pregătire mai înaltă decât cea strict necesară pentru simpla îndeplinire a sarcinii cerută de locul său de muncă. Astfel, vor fi necesare cadre cu pregătire superioară nu numai pentru posturi de conducere, ci și pentru posturi direct operative. Chiar acolo unde în aparență nu ar fi necesare cadre superioare decât în posturi de conducere, este indicat să se prevadă posturi de nivel superior în colectivele de muncă, pentru a da posibilitate tinerilor absolvenți să lucreze efectiv și să-și formeze o experiență, înainte de a fi promovați în posturi de conducere. Acest principiu al alimentării piramidei ierarhice pe la bază, iar nu prin vîrf, a fost verificat timp îndelungat cu rezultate foarte bune.

În practica planificării pregătirii cadrelor sînt de mare importanță proporțiile între cadrele cu calificare superioară și cele cu calificare medie, precum și între fiecare dintre aceste categorii și numărul de muncitori. Aceste proporții nu sînt fixe, ci se schimbă, în principal, datorită creșterii nivelului tehnic al producției. Pe măsura ridicării nivelului tehnic al producției, cresc cerințele față de ingineri, modificîndu-se raportul în favoarea lor.

Singura cale justă pentru stabilirea nivelurilor de pregătire corespunzătoare posturilor, precum și a raporturilor dintre ele, este analiza critică a cerințelor fiecărui post în parte la un anumit stadiu de introducere a tehnicii.

Intrucît tehnica progresează necontenit, se impune ca analiza să fie repetată la intervale considerate a fi obligatorii.

c) Ridicarea bazei materiale a pregătirii cadrelor la nivelul necesităților reale de cadre.

Aplicarea justă a acestui principiu trebuie să elimine practica nejustă din trecut de a limita pregătirea cadrelor la capacitatea de școlarizare. Rolul determinant trebuie să-l aibă necesitățile reale de cadre calificate, iar pentru asigurarea lor să se creeze baza materială corespunzătoare.

d) Consolidarea învățămîntului printr-o școlarizare continuu ascendentă, fără salturi și fără scăderi.

În cursul coordonării planului de școlarizare cu necesitățile de cadre calculate pe ani, în mod frecvent apar nepotriviri din cauza momentelor diferite cînd sînt planificate intrările în funcție ale diferitelor întreprinderi. Dacă s-ar face o corelare strict exactă, ar însemna ca într-un an să se majoreze școlarizarea, iar în anul următor să se micșoreze sau să se stagneze la anumite specialități. Aceasta însă ar aduce daune unităților de învățămînt dezorganizînd colectivele didactice și rețeaua școlară. Experiența școlarizării „în fierăstrău” și-a dovedit neajunsurile. De aceea, în viitor, ea trebuie evitată aplatizînd vîrfurile și scăderile prin realizarea unei școlarizări continuu ascendente.

e) Elasticitatea planului de școlarizare.

Pentru planificarea în perspectivă lipsesc în mod frecvent unele elemente de bază cerute de calculul necesităților de cadre, mai ales în cazul când duratele de școlarizare sînt mai lungi, sau cînd nu se pot stabili precis necesitățile de specialități. Școlarizarea în astfel de condiții dă oarecare rigiditate planului.

Aplicarea principiului elasticității planului trebuie să atenueze, măcar în parte, asemenea rigiditate. De exemplu în învățămîntul superior, atenuarea rigidității planului se poate realiza prin:

- planificarea pe facultăți pentru timpul cît durează cursurile comune, urmînd ca repartizarea pe specialități să se facă prin planul de școlarizare pentru ultimii doi ani, cînd se pot calcula mai precis necesitățile de cadre pe specialități;

- renunțarea la unele grupe de specializare, orientîndu-se studenții către specialitățile respective prin practica de an și prin tema proiectului de diplomă etc.

Aplicarea principiului elasticității planului ajută la scurtarea perioadei de prevedere, ceea ce mărește exactitatea calculului.

f) Repartizarea teritorială a rețelei unităților de învățămînt corespunzător repartiției teritoriale a forțelor de producție.

Potrivit acestui principiu, trebuie urmărit ca unitățile de învățămînt să fie situate, pe cît posibil, în localitățile sau în zonele în care este dezvoltată ramura de specialitate respectivă sau cel puțin în zonele din care vin elevii și studenții și în care vor fi repartizați după absolvire.

În aplicarea principiilor arătate mai sus, trebuie să se țină seama și de particularitățile planului de pregătire a cadrelor, particularități care decurg din faptul că cifrele acestui plan reprezintă oameni vii, iar, oricît de just am gîndi la elaborarea planului, din punctul de vedere al intereselor societății, s-ar putea ca aceste intenții exprimate în plan să fie infirmate de realitate, dacă nu se asigură în prealabil, pe parcurs și după terminarea pregătirii cadrelor respective, o largă acțiune educativă cu aceste cadre.

În vederea elaborării planului de școlarizare se procedează în felul următor:

În primul rînd se preliminară promoțiile de absolvenți ce vor rezulta din seriile aflate în curs de școlarizare, pe meserii, specialități și ani, iar apoi se compară cu necesitățile de cadre calculate pentru anii respectivi. Comparăția se face în cadrul balanțelor pe specialități ce se întocmesc pentru perspectivă.

În cazul cînd se constată că, chiar pe anii imediat următori, necesitățile de cadre sînt mai mari decît promoțiile care vor rezulta din școlarizarea pe parcurs, este un semn că planul de școlarizare elaborat cu 3—5 ani în urmă nu a fost corelat cu necesitățile de cadre de pregătire pe specialități și pe ani. Această necorelare poate avea mai multe cauze:

- fie că nu au fost calculate just necesitățile de cadre din cauza necunoașterii dezvoltării economiei în perspectivă;

- fie că în cursul dezvoltării au intervenit modificări de ritm, neprevăzute inițial la elaborarea planului;

- fie că nivelul școlarizării a trebuit să se adapteze de la început la posibilitățile capacității de școlarizare, care erau mai mici.

În cazul în care se constată diferențe în minus, care însă se acoperă în anii următori, rezultă că este vorba de o situație trecătoare, căreia i

se poate face față prin măsuri corespunzătoare, diferențiate în funcție de nivelul pregătirii, de specialitate și de durata pregătirii.

Dacă se constată o lipsă de cadre cu calificare superioară, se pot lua, de exemplu, următoarele măsuri:

— În primul rând trebuie examinată justa utilizare în specialitate și la un nivel corespunzător a cadrelor existente, urmînd ca, prin anumite măsuri organizatorice, să se asigure îndeplinirea sarcinilor; aceasta constituie și o ocazie de examinare mai atentă a nivelurilor de pregătire din indicatoarele de pregătire, putîndu-se constata că unele posturi care în realitate sînt de nivel mediu, figurează ca posturi superioare, umflînd în mod exagerat necesitățile de cadre superioare.

— Pentru acoperirea unor necesități imediate, se pot lua măsuri de redistribuire a cadrelor superioare, îndreptînd către întreprinderi un număr de cadre din diferite funcții mai puțin legate de specialitate.

— Se poate influența repartizarea pe specialități a studenților din ultimii ani, în cazurile cînd există studenți de aceeași pregătire generală de specialitate și care ar putea fi orientați în anii de specializare, astfel ca necesitățile urgente să fie satisfăcute.

— Se poate prevedea pregătirea unor cadre de durate mai scurte. Această soluție s-a aplicat pentru acoperirea nevoilor mari de cadre didactice pentru clasele V—VII în perioada generalizării școlii de 7 ani, recurgîndu-se la înființarea institutelor pedagogice de 3 ani. O astfel de soluție nu se poate aplica la orice specialitate, de exemplu la medicină, întrucît ea constituie, totuși, o concesie asupra calității pregătirii.

Nu este recomandabil să se recurgă la soluții pripite pentru acoperirea în grabă a necesităților de cadre superioare, pentru scurtarea duratei de școlarizare la orice specialitate, prin acordarea de echivalări ale unor studii necorespunzătoare cu cele superioare, prin slăbirea exigenței la admiterea în învățămîntul superior și pe parcurs. Necesitățile curente și imediate ale producției trebuie satisfăcute în primul rînd prin măsuri organizatorice, folosind mai bine cadrele existente, urmînd ca prin influența exercitată asupra planului de școlarizare să se acopere în condiții mai bune necesitățile în anii viitori.

BIBLIOGRAFIE

1. Anderson, C. A., *Le contexte social de la planification de l'éducation*, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1968.
2. Beeby, C. (ed.), *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1970.
3. Burloiu, P., *Metodologia utilizată în planificarea învățămîntului din România*, în: M. Malița și C. Zidăroiu, *Modele matematice ale sistemului educațional*, București, E.D.P., 1972.
4. Burloiu, P., *Planification de l'éducation en Roumaine*, Institut International de Planification de l'Education, UNESCO, Paris, 1975.
5. Coombs, Ph., *Qu'est-ce que la planification de l'éducation*, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1970.
6. Ozbekhan, H., *Vers une théorie générale de la planification*, în: *Prospective et politique*, Paris, OCDE, 1969.
7. Page, A., *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971.

8. Păun, E., *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, București, E.D.P., 1974.
9. Păun, E., *Harta școlară instrument de planificare a învățămîntului*, în: „*Revista de pedagogie*”, nr. 9/1976.
10. Poignant, R., *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale*, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1967.
11. Rescoe, G. C., *Planification de l'éducation, les conditions de réussite*, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1970.
12. Vexliard, Al., *La pédagogie comparée (Méthodes et problèmes)*, Paris, P.U.F., 1967.
13. Vexliard, Al., *La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives*, Paris, UNESCO, 1968.

2. EVALUAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. Eforturile întreprinse în direcția ameliorării conducerii și planificării de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului au evidențiat necesitatea unei funcții speciale de apreciere a rezultatelor obținute. Această funcție (de retroacțiune) este evaluarea, care constituie „un element indispensabil al planificării învățămîntului” (7).

În genere, evaluarea desemnează procesul prin care se urmărește gradul de realizare a unei activități, în raport cu ceea ce ne-am propus inițial. Aprecierea rezultatelor prin comparație cu obiectivele propuse spre realizare constituie domeniul evaluării. Evaluarea este în fapt o comparare a planului cu rezultatul, în scopul de a realiza corectări, reorientări sau restructurări (totale sau parțiale) ale sistemului evaluat. Finalitatea ei principală este o apreciere globală a sistemului de învățămînt, cu un dublu obiectiv; pe de o parte de a găsi mijloace valide pentru definirea și măsurarea variabilelor independente ale procesului educativ, iar pe de altă parte, pentru a elabora modele practice de apreciere a obiectivelor, proceselor și rezultatelor din învățămînt. Scopul, și am putea zice eficiența evaluării, constă în măsura în care rezultatele sale pot constitui și constituie efectiv instrumente utilizabile de către organele de decizie în acțiunea de optimizare permanentă a sistemului de învățămînt. Acesta constituie și aspectul care o deosebește de alte activități cu finalitate evaluativă (cum sînt docimologia, măsurarea ș.a.).

Evaluarea poate fi considerată ca un proces continuu începînd cu momentul cînd se concepe un proiect sau plan de dezvoltare pînă în momentul cînd rezultatele sînt corelate și comparate cu obiectivele urmărite. Din acest punct de vedere evaluarea trebuie integrată planificării. Schematic această corelație a celor două activități se prezintă conform schemei 1 (9).

2. Evaluarea sistemelor de învățămînt este o activitate relativ recentă, care s-a dezvoltat la început prin extrapolarea metodelor și tehnicilor de evaluare din alte domenii: marketing, analiza cost/beneficiu în economie etc.

Treptat însă, preocupările disparate s-au constituit într-un domeniu coerent, cercetările de ameliorare permanentă a tehnicilor de evaluare fiind stimulate de o serie de cauze cum ar fi:

— costul ridicat al învățămîntului, determinat îndeosebi de exten-

sia din ultimii ani a sistemelor de învățămînt, dar și de conștiința valorii lor economice;

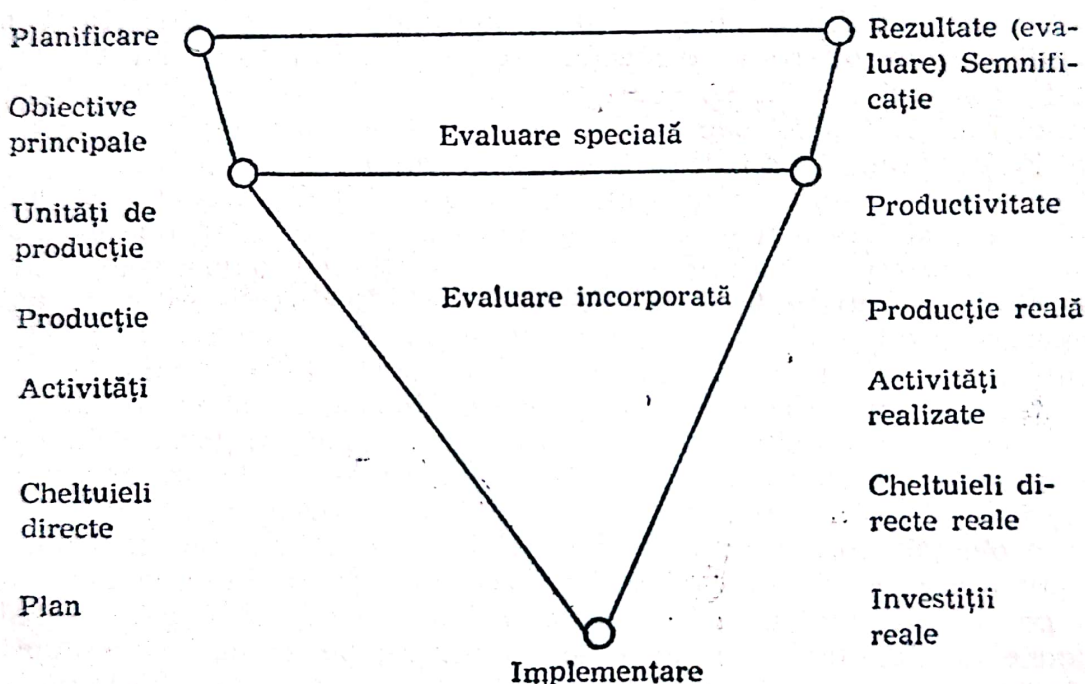
— resursele umane considerabile angajate în domeniul învățămîntului;

— necesitatea presantă a reformelor și a inovațiilor în învățămînt care trebuie să aibă o bază rațională, izvorită din cunoașterea permanentă a rezultatelor sistemului școlar, dar și din nevoia de a cunoaște eficacitatea acestor inovații;

— necesitatea de a formula judecăți de valoare asupra calității activității școlare (prin raportarea la exigențele social-economice și culturale convertite în obiective);

— interesul crescînd al opiniei publice față de rezultatele școlii în raport cu eforturile sociale consimțite pentru dezvoltarea sistemului de învățămînt.

Schîma 1



Pe de altă parte, evaluarea sistemelor de învățămînt a fost din ce în ce mai mult resimțită ca necesară în contextul numeroaselor critici adresate și determinate de o serie de fenomene de inadaptare a acestora la exigențele sociale, dar și la aspirațiile individuale (4, 6).

Principalele disfuncții ale sistemelor de învățămînt, evidențiate de aceste critici sînt: inadaptarea sistemului de învățămînt la cerințele dezvoltării social-economice și la mijloacele disponibile, inadecvarea „produselor” educației în raport cu cerințele diferitelor profesii, dar și cu cerințele mai largi ale societății contemporane, rigiditatea structurilor școlare, a conținutului și metodelor pedagogice, insuficienta corelare a sistemului școlar cu activități de tip peri și nonșcolar, dezvoltarea necorespunzătoare a educației permanente etc.

Pe acest fundal, evaluările aproximative asupra funcționării sistemului de învățămînt, dintre care cele mai multe estimează o funcțio-

nare corespunzătoare a acestuia, apar ca nesatisfăcătoare. De aceea devine necesară o evaluare operațională, în lumina unui sistem de criterii de referință și de indicatori, care să permită stabilirea unor parametri de eficiență a activităților din sistem pe baza analizei rezultatelor obținute.

3. În acest context are loc o semnificativă schimbare de optică, ce poate fi astfel formulată: „problema primordială nu este de a ști ceea ce este bun pentru școală, ci la ce este școala bună” (12).

Astfel, pentru a răspunde la întrebarea „la ce este școala bună”, se impune dezvoltarea cercetărilor de evaluare a impactului (cantitativ și calitativ) socio-economic și uman al sistemului de învățământ.

Corelate cu preocupările de modernizare continuă a învățământului, ca și cu cele de organizare a unor sisteme de învățământ proprii în țările în curs de dezvoltare (sisteme ce trebuie fundamentate științific), preocupările de evaluare se înscriu astfel într-un larg ansamblu de investigații ce urmăresc perfecționarea și optimizarea sistemelor școlare din diferite țări.

Ca urmare, cercetările privind evaluarea învățământului au luat o mare amploare pe plan mondial. Această extensie a condus și la organizarea unor instituții de specialitate cum sînt: Centrul pentru studiul evaluării (Universitatea din California) care se ocupă de teoria și metodologia evaluării sistemelor de învățământ; Serviciul de teste educaționale din Princeton; Departamentul de măsurare și evaluare al Institutului de studii asupra educației din Ontario (SUA). Trebuie menționate aici și cercetările întreprinse în cadrul Institutului internațional de planificarea educației (5, 7, 14, 15), ca și Proiectul internațional pentru evaluarea rezultatelor (realizat de Asociația internațională pentru evaluarea randamentului școlar — I.E.A.) coordonat de T. Husén.

O primă constatare este că deși cercetările întreprinse sînt relativ numeroase, rezultatele obținute nu sînt totdeauna pe măsura eforturilor depuse. Această situație se explică în parte și prin existența a o serie de dificultăți ce trebuie depășite. Dintre ele menționăm:

- dificultăți metodologice, rezultate atît din imperfecțiunile tehnicilor de cercetare utilizate, cît și din lipsa lor de unitate;

- dificultăți de comparare a rezultatelor și de transfer metodologic, îndeosebi cînd avem în vedere aspectele calitative ale sistemelor de învățământ (2, p. 25).

În diversitatea cercetărilor întreprinse putem identifica o serie de direcții dominante, prioritare.

O direcție importantă este evaluarea obiectivelor educaționale, sau cum se mai spune uneori, a politicii educaționale. Evaluarea lor se face în raport cu necesitățile economico-sociale, dar și cu relevanța și utilitatea lor pedagogică.

Dealtminteri, această evaluare a stimulat și cercetările întreprinse în direcția definirii mai riguroase a obiectivelor educaționale în termeni de comportamente și performanțe așteptate din partea elevilor și studenților. Aceasta s-a datorat îndeosebi faptului că obiectivele sînt folosite în teoria evaluării ca sisteme de referință sau criterii de apreciere a progreselor școlare. În absența definirii explicite și riguroase a obiectivelor, orice încercare de evaluare își pierde din validitate și consistență, dar mai ales din valoarea ei de corecție și optimizare. A optima înseamnă a adopta mijloace la un obiectiv urmărit, cu scopul de a realiza un produs cu minimum de mijloace și de resurse sau de a

obține rezultatul cel mai bun (maximizarea beneficiului) cu aceleași mijloace. De aceea, definirea corespunzătoare a obiectivelor are o mare importanță în evaluare. Pe această cale a fost posibilă elaborarea unor obiective mai riguroase, dar și mai suple, adaptabile la nivelurile normelor de dezvoltare în timp a elevilor. La acest nivel, al elevului, putem surprinde mai bine deosebirea dintre evaluare și docimologie. Aprecierea elevilor pe baza unor metode și norme bine definite nu constituie decât un prim pas al evaluării, care-și propune să formuleze judecăți de valoare nu atât asupra fiecărui elev în parte, cât asupra seriilor școlare, asupra eficienței profesorilor, a planurilor și programelor de învățământ, a metodelor pedagogice. Această evaluare a fost denumită uneori cumulativă (efectuată periodic, la intervale regulate). Alături de ea s-a dezvoltat și evaluarea „formativă”, care urmărește progresele elevilor de la începutul până la sfârșitul unui program. Rezultatele sale stau la baza elaborării unor strategii de activitate didactică diferențiată cu elevii, ceea ce contribuie sensibil la prevenirea și înlăturarea eșecului școlar.

Ambele forme de evaluare utilizează ca instrumente de lucru diferite tipuri de teste (de multe ori subgruppate în două categorii: de perfecționare și de dezvoltare). Cadrele didactice chemate să folosească aceste tehnici de lucru trebuie pregătite pentru a putea să obțină maximum de beneficii din utilizarea formelor de evaluare. Această acțiune apare cu atât mai necesară, dacă avem în vedere nevoia de a ține seama din ce în ce mai mult de ritmurile individuale de activitate a elevilor în procesul de învățământ. Respectarea particularităților individuale trebuie să fie concepută și subordonată teoriei generale a evaluării, care are în vedere — în primul rând — modalitățile de verificare și de promovare a cohortelor școlare de-a lungul unui ciclu școlar. Dealtminteri, această chestiune a făcut, în ultimii ani, obiectul a numeroase investigații, mai ales în cadrul Biroului Internațional de Educație, care s-a ocupat de punerea la punct a unor modalități de evaluare cantitativă a fluxurilor școlare (ca raport între numărul celor înscriși și numărul celor care-și încheie studiile în limita de timp normală în cadrul unui ciclu de învățământ). Pe baza aceasta a fost introdus indicatorul „pierderi școlare” ce cuprinde numărul de repetenți și retrași înainte de absolvirea unui ciclu.

Alături de cercetările de evaluare globală a sistemului de învățământ, s-au dezvoltat și investigații de evaluare parțială a unor componente sau aspecte ale sistemului.

Astfel sînt cercetările de evaluare a programelor de învățământ, a tehnologiei didactice, a tehnicilor docimologice, a activității cadrului didactic etc. Rezultatele acestor cercetări au făcut obiectul a numeroase întâlniri sau reuniuni internaționale și au fost publicate în lucrări de specialitate, tot mai multe în ultimii ani.

Așa cum am menționat, putem distinge două niveluri (trepte) de evaluare:

- un nivel global, care constă în formularea unui diagnostic general asupra sistemului de învățământ, sau cum este denumit, analiza politicii educației (se stabilesc — prin evaluare — prioritățile și se analizează rezultatele obținute);

- un nivel operațional, care se concretizează în evaluarea diferitelor programe sau proiecte concrete de dezvoltare și perfecționare a sistemului sau a unor componente ale sale.

4. În ultimii ani s-au consacrat numeroase lucrări (de sociologie, pedagogie sau economie) eficienței economico-sociale a învățămîntului (3, 10, 11). Acest concept, ca și criteriile și metodele de evaluare a sa, sînt încă în faza de elaborare, existînd multe controverse pe acest tărîm. Dificultățile provin îndeosebi din caracterul specific al efectelor învățămîntului. „Produsul” sistemului de învățămînt este constituit din absolvenți ai diferitelor cicluri. Evaluarea acestui produs se face atît sub raport cantitativ (numărul absolvenților), cît și calitativ (cunoștințe și abilități achiziționate, structuri comportamentale etc.).

Efectele economico-sociale ale învățămîntului pot fi clasificate, după părerea noastră, în directe și indirecte, în raport cu gradul și tipul de modificări pe care le realizează. Această distincție decurge din specificul învățămîntului ca factor de producție.

În afara dificultăților metodologice ale evaluării eficienței economico-sociale a învățămîntului, două ni se par a fi problemele pe care le ridică procesul evaluării.

a. În primul rînd, trebuie să ne punem întrebarea dacă efectele învățămîntului (obiectivate în „produsele” sale, adică în diferite categorii de absolvenți sau elevi în perioada de studii), pot fi puse în întregime pe seama școlii sau intervin și alți factori (favorizanți sau perturbatori) extrașcolari.

Mulți cercetători susțin „pe drept” că într-o anume măsură (greu de cuantificat), „produsul” educației nu este opera exclusivă a sistemului de învățămînt, ci și al altor influențe între care sistemul de „educație paralelă” (massmedia etc.) și sistemul educației extrașcolare au un rol considerabil.

Influența lor este mai intensă sau mai slabă (în funcție de anumite condiții locale sau naționale); ea poate fi convergentă sau divergentă (total sau parțial) cu cea a școlii. Această influență se realizează atît înainte de intrarea în școală cît și în timpul studiilor și după aceea, ceea ce introduce distorsionări ale evaluării rezultatelor școlii, întrucît eficiența acțiunii sistemelor menționate este greu de surprins, fiind uneori vagă, greu identificabilă sau marginală. În orice caz nu există încă o metodologie adecvată suficient acestui obiectiv, deși anumite încercări s-au făcut.

b. O a doua problemă este dacă eficiența învățămîntului poate fi judecată doar în funcție de rezultatele manifestate în afara sistemului. Avînd în vedere că absolvenții constituie „produsul învățămîntului”, putem avea două situații:

- cînd absolvenții intră în viața social-profesională;
- cînd absolvenții unui ciclu de învățămînt trec într-un alt ciclu.

În cazul din urmă, efectele se manifestă în ciclul următor, cumu-lîndu-se pînă la integrarea socio-profesională a absolventului. De altfel ținînd seama de continuitatea procesului educațional se poate spune că eficiența sa se manifestă prin adăunări în cadrul sistemului, sub forma randamentului școlar. Deci, rezultatele din afara sistemului nu pot fi evaluate și interpretate separat de cele din interiorul său. Din acest punct de vedere, trebuie să distingem între două forme ale eficienței sistemului de învățămînt, în raport cu care se conturează și forme corespondente ale evaluării și anume: eficiența externă și cea internă.

Eficiența externă are ca sistem de referință economia națională și ca indicator principal gradul de adecvare a sistemului școlar (și a „produse-lor“ sale) la cel social-economic.

Eficiența internă, așa cum am arătat mai sus, se concretizează în randamentul școlar.

În primul caz ne interesează calitatea și cantitatea „produselor“ învățămîntului (forța de muncă calificată) și adecvarea lor la cerințele economico-sociale. Vorbim în această situație de evaluarea eficienței externe (sau economice) a sistemului de învățămînt, exprimată în cele două tipuri de efecte, directe și indirecte.

În al doilea caz ne interesează raportul dintre cei ce intră și cei ce ies din sistemul de învățămînt (sau într-un ciclu dat) avînd ca indicator principal „pierderile școlare“ și influența lor asupra costului real al învățămîntului. Factorii determinanți ai eficienței interne pot fi grupați în șase categorii: elevi, personal didactic, programe de învățămînt, administrație, baza materială (instalații), părinții (comunitatea socială etc.) (8). Acești factori (ce pot fi considerați și indicatori ai eficienței interne) sînt rezultatul condițiilor existente în sistemul de învățămînt și în raport cu ei putem identifica fie o evaluare globală a eficienței interne, fie una parțială a diferiților factori (programe de studii, personal didactic etc.).

5. Evaluarea este un proces continuu. Dacă luăm drept criteriu timpul (momentul evaluării), dispunem de următoarele trei tipuri de evaluare:

a) Evaluarea pre-proiect (ex-ante) cînd se urmărește alegerea între diferite proiecte sau diferite aspecte ale aceluiași proiect. Se evaluează oportunitatea acestuia, luînd drept criteriu gradul său de adecvare la politica educației dintr-o țară. Adesea se încearcă prin tehnicile de simulare și de analiză prospectivă, determinarea efectelor posibile ale proiectului sau programului respectiv. Acest tip de evaluare se concretizează, de cele mai multe ori, în așa numitele studii de pre-investiții.

b) Evaluarea în cursul realizării unui proiect, avînd ca finalitate modificarea și corectarea unor activități sau scopuri, pentru a atinge un scop final optim. Uneori această modalitate este subdivizată în evaluare incorporată și specială (9). Evaluarea incorporată, considerată un instrument de „management“, permite celui ce ia decizii să întreprindă corectări imediate, în cursul desfășurării proiectului. Acest tip de evaluare se bazează, îndeosebi, pe colectarea de informații (de unde și dificultatea selectării acestora).

Evaluarea specială, presupune verificări mai aprofundate, de multe ori prin cercetări de teren (studii de caz, analize de fapte secundare etc.). Ea constituie un instrument de conducere și de control al proiectului spre realizarea scopurilor stabilite. Aceste două tipuri de evaluare în cursul proiectului se realizează într-o strînsă corelație.

c) Evaluarea postproiect (ex-post), este de fapt un calcul final al succesului. Rezultatele sale pot constitui baza elaborării unor noi proiecte de dezvoltare, evaluarea postproiect convertindu-se, în acest caz, în evaluarea pre-proiect. Unii specialiști denumesc evaluarea preproiect și „cea în curs“, „evaluare dinamică“ (sau funcția dinamică a evaluării), iar evaluarea postproiect — „evaluarea recapitulativă“ (sau funcția recapitulativă) (13). Cea dinamică presupune folosirea rezultatelor evaluării pentru optimizarea proiectelor, iar cea recapitulativă formulează ju-

decăți mai definitive asupra eficacității proiectelor (prin raportarea la gradul de atingere a obiectivelor).

Un alt mod de clasificare a modalităților de evaluare are la bază tipurile de decizii în care poate fi angajată evaluarea. Pot fi identificate următoarele tipuri de decizii (1):

- decizii de planificare, prin care se stabilesc domeniile și obiectivele ce trebuie realizate;
- decizii de programare, prin care se identifică resursele și mijloacele necesare și durata proiectului;
- decizii de implementare, care determină condițiile de aplicare eficientă;
- decizii de rectificare, care implică corectarea proiectului pe baza rezultatelor sale preliminare.

În raport cu aceste tipuri de decizii au fost determinate următoarele modalități de evaluare:

a) Evaluarea contextului (sau contextuală) care constă în definirea condițiilor și mediului particular de realizare a unui proiect educațional și identificarea condițiilor specifice și optime pentru aceasta;

b) Evaluarea intrărilor, ce se concretizează în stabilirea unei ierarhizări a opțiunilor și priorităților (avînd în vedere resursele limite pentru realizarea oricărui proiect);

c) Evaluarea procesului, care constă într-un control periodic al modului de realizare a proiectului și remedierea disfuncționalităților ce apar.

d) Evaluarea produselor (ieșirilor sau rezultatelor) își propune să stabilească eficiența globală a unui proiect la finele său, fie pe baza unor criterii rezultative (prin raportare la obiectivele stabilite inițial), fie a unor criterii instrumentale fără raportare la obiective.

Fără să epuizăm clasificările existente, mai adăugăm și o altă clasificare în raport cu nivelul și aria de cuprindere:

- evaluarea obiectivelor educaționale și politicii educației;
- evaluarea sistemului de învățămînt;
- evaluarea proceselor educaționale;
- evaluarea unor componente ale sistemului.

Indiferent de forma și modalitatea de evaluare, aceasta trebuie să îndeplinească anumite condiții pentru a fi optimă.

Cea mai importantă dintre acestea este definirea clară a obiectivelor. Cu toate progresele înregistrate în acest domeniu, în prezent evaluarea este încă împiedicată de absența unor obiective foarte clar definite și mai ales, de convertirea lor insuficientă în termeni comportamentali:

- obiectivele trebuie să fie concrete, pertinente, realizabile și cuantificabile;
- evaluarea trebuie să se fondeze pe date specifice, informații cuantificate și metode obiective;
- să se cunoască îndeajuns de bine sistemul de învățămînt și toate componentele sale.

În concluzie, evaluarea sistemului de învățămînt, în ciuda noutății sale, a înregistrat progrese considerabile, atîngînd un grad de maturitate remarcabilă, care o face să fie una din funcțiile cele mai importante ale școlii.

BIBLIOGRAFIE

1. Bîrzea, C., *Domenii și procedee de evaluare*, în: *Analiza procesului de învățămînt* (componente și perspective), E.D.P., București, 1977.
2. Bourdieu, P., și J. C. Passeron, *La comparabilité des systèmes d'enseignement* în: Castel și Passeron, *Education, développement et démocratie*, Mouton, Paris, 1967.
3. Constantinescu, M., *Unele probleme metodologice ale sociologiei învățămîntului*, în: *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. III, Editura politică, București, 1966.
4. Coombs, Ph., *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968.
5. Hallak, J., *Coûts et dépenses en éducation*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1969.
6. Illich, I., *Une société sans école*, Ed. du Seuil, Paris, 1971.
7. Kravetz, N., *Project de recherche sur l'évaluation des résultats des systèmes d'enseignement (Etude exploratoire)*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1970 (lito.).
8. *La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives*, UNESCO, Paris, 1968.
9. *L'évaluation des systèmes éducatifs*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1972.
10. Malița, M. și C. Zidăroiu, *Modele matematice ale sistemului educațional*, E.D.P., București, 1972.
11. Păun, E., *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, E.D.P., București, 1974.
12. Poignant, R., J., Hallak, J. Proust, *Critères possibles d'évaluation des politiques d'éducation*, în *L'évaluation de systèmes éducatifs*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1972.
13. Ryan, J., *Les méthodes d'évaluation du projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle d'Ispahan*, în *L'évaluation des systèmes éducatifs*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1972.
14. Veizey, J., I. D. Chesswas, *La planification de l'enseignement: évaluation des coûts*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1968.
15. Woodhall, M., *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1970.

CAPITOLUL X

PROSPECTIVA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. Prospectiva educației și a învățămîntului ocupă un loc cu totul deosebit în cadrul explorărilor sectoriale ale viitorului. Indiferent de definițiile date educației și învățămîntului, prospectiva educațională se referă la un sector sui-generis al complexului social: formarea omului pentru viitor și în viitor.

Acest enunț, poate fi socotit, dealtfel, drept o primă definiție inițială, deși oarecum abstractă și vagă, a prospectivei educaționale.

În literatura de specialitate, prospectiva educațională este considerată drept una din perspectivele sectoriale, alături de cea economică, tehnologică, politică, culturală, socială etc. De la început am semnalat însă că este vorba de un „sector” de natură cu totul diferită, specializat în formarea omului. Prin acest caracter sui-generis, prospectiva educațională nu numai că interferează cu alte perspective sectoriale, ci se referă la o funcție sistemică globală deosebită a complexelor sociale: cea de „producere și/sau reproducere” — mai exact, de formare — a tipurilor de personalitate apte unei anume societăți, într-o etapă determinată a istoriei sale. Prin acest aspect al său, prospectiva educațională își îndreaptă investigațiile spre sesizarea și dezvoltarea caracteristicilor unor modele anticipative posibile, realizabile și dezirabile (2) de acțiuni educaționale strategice — instituționale și neinstituționale — menite să ducă la formarea subiectului istoric colectiv și individual, capabil să îndeplinească un program determinat de dezvoltare socială. Asemenea modele includ cu necesitate o teorie și o practică de educare a persoanei și a grupurilor sociale. De aici, natura pronunțat filosofică și ideologico-politică a prospectivei educaționale: filosofică, întrucît opțiunea pentru un anumit tip de subiect istoric (colectiv și individual) și pentru un anumit proces de formare a acestuia, presupune o perspectivă filosofică asupra condiției umane, angajînd, în toate dimensiunile sale, viitorul ei; ideologico-politică, deoarece alegerea unui tip de personalitate chemat să proiecteze și să realizeze procesele de transformare și/sau perfecționare a unei orînduirii sociale determinate, presupune o poziție de clasă, socială, o opțiune politică.

Prospectiva educației și învățămîntului — ca studiu explorativ al modelelor posibile, realizabile, și dezirabile de formare a subiectului istoric colectiv și individual, chemat să proiecteze și să îndeplinească un program liber ales de dezvoltare și/sau transformare socială — este de-

numirea generică atribuită activității de cercetare interdisciplinară ce-și propune să elaboreze construcții (modele) despre viitor cu referire la educație și învățământ. În acest sens, se impune o distincție între educație și învățământ, orientate spre viitor, deci educație (inclusiv învățământ) pentru viitor (formarea spre a putea face față la condițiile și cerințele ce se presupune că vor caracteriza o situație viitoare) și educația și învățământul în viitor (locul, rolul, modul de realizare a educației și învățământului în viitor).

Orice acțiune educațională are caracter anticipativ, deci este orientată spre viitor, vizează o pregătire pentru viitor. Prin expresia „educația pentru viitor” se desemnează concepția modernă despre această funcție intrinsec anticipativă caracterizată prin formularea explicită a viitorului și renunțarea la supozițiile pedagogiei tradiționale. Cu alte cuvinte, educația pentru viitor presupune o anumită concepție de pedagogie prospectivă (6). Deși are numeroase puncte comune cu pedagogia prospectivă, prospectiva educației și învățământului nu se confundă cu aceasta. Prima reprezintă o teorie sau concepție asupra educației orientată spre viitor, în timp ce a doua este studiul sistematic al modelelor de sisteme educaționale, respectiv de procese de învățământ și sisteme de învățământ viitoare prin care se realizează anumite concepții asupra educației (nu neapărat o anumită pedagogie prospectivă).

Prospectiva educațională are în vedere, de regulă, trei tipuri de modele viitoriste:

a) Proiecte de sisteme și acțiuni educaționale, de sisteme și procese de învățământ, respectiv de tipuri de personalitate: descrieri explorative ale unui număr cât mai mare de alternative posibile, realizabile și dezirabile de dezvoltare viitoare a acestora, pe termen lung, în funcție de condiții enumerate și definite, date sau create, precum și în funcție de scopuri și obiective clar enunțate.

b) Prognoze sau prognosticarea de sisteme și procese de educație și de învățământ, de formare a personalității, adică întocmirea unei strategii de dezvoltare cu cel mai înalt grad de fiabilitate și dezirabilitate în funcție de anumite opțiuni social-politice explicit formulate.

c) Planificarea modului concret de funcționare a sistemelor de educație și învățământ, a acțiunilor educaționale și a proceselor de învățământ, de formare a personalității, în termeni de alocări de resurse și programări de acțiuni precis datate prin care se înfăptuiește o anumită prognoză.

În sens propriu, numai elaborarea unor construcții viitoriste de tipul (a) constituie obiectul prospectivei educației și învățământului, ca studiu explorativ, pre-decizional. Construcțiile de tipul (b) și (c), normative și decizionale reprezintă, în fond, variante operaționalizate ale unei anumite alternative alese din mulțimea celor explorate. În practică însă aceste distincții se pierd. Numeroase studii prospective se reduc la prezentarea unei singure variante (preluând în acest chip, funcțiile prognozei) deși, evident, construcția propusă nu este rezultatul unor opțiuni a factorilor de decizie politică. Numeroase „proiecte” de reformă a învățământului, elaborate de factori de decizie politică și având, în mod evident, o funcție normativă, nu constituie studii prospective, ci prognoze. Sub înfrigurarea acestei practici, în țările nesocialiste, adeseori orice studiu sistematic normativ și cu funcția de a fundamenta deciziile politice posibile se prezintă drept „planificare” a educației și învățământului. Ast-

fel, de pildă, termenul german de Bildungsplanum (planificarea formării) desemnează atât construcții viitoriste de tipul (a), prospectiva educației și învățămîntului, cît și pe cele de tipul (b) și (c), normative, operaționalizate și de nivel decizional. Ținînd seama de această situație obiectivă, va fi indicat să vorbim despre prospectiva educației și învățămîntului, în sens larg, cuprinzînd orice cercetare și construcție viitoristă, și — în sens restrîns, referindu-ne la cercetări și studii asupra viitorilor posibili în acest domeniu.

Din acest unghi de vedere, prospectiva educației și învățămîntului reprezintă o cercetare pre-decizională, putînd servi la fundamentarea deciziilor de politică, prognoză și planificare educațională.

Torsten Husén determină domeniul prospectivei educaționale prin următoarele trei obiective:

a) Identificarea consecințelor viitoare ale deciziilor politice actuale privind educația și învățămîntul. De bună seamă, o analiză de acest fel nu poate consta doar în enumerarea consecințelor dorite, ci trebuie să aibă în vedere toate consecințele posibile, inclusiv pe cele neintenționate și nedorite, deși probabile; nu se poate construi viitorul ca simplă extrapolare a tendințelor actuale, ci trebuie să se ia în considerare și schimbările, rupturile, discontinuitățile posibile în sistemul de valori, și — prin urmare — în direcția de dezvoltare, în scopurile și obiectivele sistemelor de educație și învățămînt.

b) Analiza tendințelor exprimate în datele statistice să se îmbine cu reflecția sistematică privind schimbarea viitoare a direcțiilor de evoluție a acestora.

c) Investigarea valorilor sociale și politice implicate în politicile de educație și învățămînt, precum și explorarea schimbării posibile a acestora.

Prospectiva educației și învățămîntului este organic legată, printr-o rețea de interacțiuni, cu cercetarea pedagogică și cu politica educației și învățămîntului. Astfel, orice perspectivă pornește de la datele disponibile și soluțiile elaborate de cercetarea pedagogică pe care le interpretează, apoi, în perspectiva unei opțiuni politice fundamentale ce determină o anumită politică a educației și învățămîntului. În același timp, însă, identificînd, posibilități pe care cercetarea și politica nu le-au avut în vedere, prospectiva propune acestora, pe de o parte direcții noi de investigație, pe de altă parte, sugerează posibile opțiuni de politică a educației și învățămîntului.

Ar fi greșit să se presupună că între politica, cercetarea și prospectiva educației și învățămîntului relațiile ar fi cauzale sau de deducție logică, liniară. Nici din cercetare nu rezultă cu necesitate o anumită politică și o viziune prospectivă determinată, nici din politică nu rezultă cu necesitate o anumită teorie, metodologie și tehnologie a educației și învățămîntului, deși în virtutea legăturii dintre putere și deciziile de politică a educației și învățămîntului, cercetarea și prospectiva în acest domeniu, la fel ca în altele, sînt subordonate voinței politice a centrului de putere care dispune de resurse financiare, precum și de instituțiile ce dețin forța publică. De aici, fenomenul binecunoscut al manipulării și instrumentalizării cercetării și prospectivei în serviciul raporturilor de forță din societate, al raporturilor de clasă. Cercetarea și prospectiva pot fi de aceea, fie apologetice-conservatoare, fie critice-revoluționare. Se manifestă și aici, ceea ce s-a subliniat de la început, caracterul ideologic al prospectivei educației și învățămîntului.

2. Privit într-o perspectivă sistemică, cu precondițiile metodologice impuse de aplicarea acestei abordări la fenomene umane, domeniul prospectivei educației și învățămîntului cuprinde următoarele teme majore:

a) Evoluția viitoare (posibilă, realizabilă, dezirabilă) a raportului dialectic de interacțiune dintre sistemele de educație, respectiv de învățămînt și societate (dezvoltare socială).

b) Modele viitoare de sisteme de educație și învățămînt, structura și dinamica acestora în corelație cu dezvoltarea socială și cu exigențele individului, strategiile de realizare a acestora.

c) Evoluția viitoare (posibilă, realizabilă și dezirabilă) a purtătorului uman al acțiunii educaționale și al procesului de învățămînt: educatorii și educații, atît ca producători cît și ca produși ai educației, respectiv ai procesului de învățămînt (ai formației dobîndite).

d) Interacțiunile posibile, realizabile și dezirabile între a), b) și c).

Este evident, că, sub toate cele patru aspecte arătate mai sus, prospectiva educației și învățămîntului se poate referi la:

a) Sisteme educaționale și de învățămînt, la componentele acestora, în legătură cu interacțiunea dintre sub-sistemul social specializat în activitatea educațională (și de învățămînt) și sistemul global al societății, precum și în legătură cu interacțiunea dintre aceste sisteme și persoanele cuprinse în ele (ca educatori și educați).

b) Persoanele angajate în educație și învățămînt, privite în interacțiunea lor complexă, atît între ele, cît și cu sistemul educațional, respectiv de învățămînt și cu societatea.

Vom avea, așadar, o matrice de 8 (4×2) tipuri de perspectivă educațională, concretizată fiecare în cele trei tipuri de construcții viitoriste (proiecții, prognoze, planuri). Dacă ținem seama de combinațiile posibile, între aceste 24 (8×3) tipuri, avem o imagine asupra diversității și varietății domeniului prospectivei educaționale și a învățămîntului. Complexitatea demersului prospectiv poate fi ilustrată, de pildă, prin indicarea componentelor unor tipuri de perspective. Astfel, o perspectivă de tipul I trebuie să exploreze alternativele interacțiunii dintre sisteme educaționale și de învățămînt pe de o parte și societatea pe de alta, în diferite ipoteze posibile, realizabile și/sau dezirabile: ce rol îi revine (socializare, integrare, calificare etc.) acestui subsistem social într-un sistem social global ce se dezvoltă într-o direcție determinată de opțiunile sale politice fundamentale, ce exigențe ridică societatea față de educație și învățămînt (calificări de furnizat, cercetări și avizări, alte funcții de serviciu livrat, modelare a personalității într-un sens determinat etc.) și ce cerințe ridică acest din urmă subsistem social față de sistemul social global (finanțare, cercetare și dezvoltare etc.), cum funcționează societatea în cazul realizării uneia sau alteia din alternative ș.a.m.d. Firește, rezultatele vor fi diferite dacă avem în vedere raportul dintre subsistemul educației și învățămîntului și sistemul global social.

„Intrările” subsistemului de educație și învățămînt sînt diverse: finanțare, valori culturale, științifice, tehnologice, persoane cu calificări determinate (educatori și educați), bunuri etc., iar „ieșirile” vor fi persoane inzestrate cu anumite calificări, rezultate ale cercetării, servicii tehnico-științifice, servicii culturale etc. De multe ori cercetările prospective de tipul I se limitează la studierea raporturilor dintre educație-învățămînt și economia națională. De bună seamă, rolul factorului economic în dezvoltarea educației și învățămîntului este esențial, dar a identifica acestea

din urmă cu funcția lor de serviciu în folosul economiei și a le reduce la atît, echivalează cu negarea funcțiilor lor sociale complexe (socializare, integrare socială, dezvoltarea capacităților de inițiativă, invenție și inovație socială etc.), culturale și de stimulare a afirmării personalității. Or, semnificația și eficiența educației și învățămîntului nu constau numai în funcții de răspuns la cerințe economice care pot fi implementate prin efectul instructiv și de dresaj al constrîngerilor economice, ci în influențarea sistemului motivațional al omului, singurul care permite răspunsuri cu discernămint critic, conștiente, liber consimțite, afirmarea omului ca ființă autonomă, ca personalitate. De aceea, relațiile amintite cu economia națională, deși constituie componente ale prospectivei de tipul I sînt de competența economiei educației și în special a învățămîntului.

Cercetările de prospectiva educației și învățămîntului de tipul II explorează modele alternative de sisteme educaționale și de învățămînt, precum și strategiile de realizare a acestora. Ele conturează sistemele educaționale în toată complexitatea rețelei de interacțiuni dintre componentele lor.

Astfel, avem pe acest plan, cercetări și construcții prospective privind:

- a) Scopurile și obiectivele educaționale alternative în care se concretizează idealul educațional urmărit.
- b) Conținuturile educației: cunoștințe și activități posibile, realizabile (în raport cu constrîngerile sistemului).
- c) Metodologiile și tehnologiile educaționale alternative.
- d) Organizarea și conducerea sistemului și a acțiunii educaționale (alternative organizaționale, alocarea resurselor umane și fizice).
- e) Finanțarea educației în funcție de „cererea de educație” (inclusiv forța de muncă necesară în etapa respectivă).
- f) Baza tehnico-materială a sistemului de educație considerat.

Elementele de construcție ale unor asemenea modele de sisteme educaționale sînt furnizate de cercetarea educațională. Pe lîngă aspectele structurale, modelele alternative cuprind și cercetări, respectiv construcții prospective privind funcționarea sistemelor educaționale. Aceasta sub două aspecte: (a) interacțiunile posibile, realizabile și dezirabile dintre aceste componente (de exemplu, rolul conducător al idealului educațional sau dependența metodologiei de tehnologia educațională și viceversa etc.) și (b) desfășurarea acțiunii educaționale (echivalentă cu procesul de învățămînt, în cazul sistemelor de învățămînt).

Sub acest raport, prospectiva educațională are în vedere:

- a) modele de comportamente ale educatorului și educatului, respectiv ale colectivelor de educatori și educați;
- b) modele de mesaje educaționale verbale și neverbale;
- c) programe și strategii de acțiuni educaționale;
- d) modele de organizare a acțiunii educaționale;
- e) modele de relații educaționale;
- f) modele de metodologii și tehnologii ale acțiunii educaționale;
- g) modele de conducere și autoconducere a acțiunii educaționale.

Prospectiva educației și învățămîntului de tipul III se referă la purtătorii umani ai acțiunii educaționale (respectiv ai procesului de învățămînt). Prospectiva educațională centrată asupra persoanei, urmărește identificarea dimensiunilor, a structurii și dinamicii persoanei educatorului și educatului — înainte, în cursul și după parcurgerea unor pro-

cese și faze educaționale determinate (preșcolar, școlar, postșcolar; public-privat, familial-instituțional etc.), respectiv în timpul activității desfășurate în cadrul acestora. Ea reprezintă deci o explorare a persoanei (educatorului și educatului) în perspectiva transformărilor posibile, realizabile și dezirabile pe care le suferă în cadrul și datorită interacțiunii sale cu un sistem educațional dat și datorită participării sale la acțiuni educaționale corespunzătoare.

O atenție deosebită trebuie să acorde prospectiva educației și învățămîntului explorării evoluției viitoare a educatorului: „efectorul” sistemului educațional și de învățămînt, agentul acțiunii educaționale și al procesului de învățămînt.

Eficiența sistemului educațional în viitor — la fel ca în prezent — depinde de „efectorul” său, de calitatea educatorului chemat să dea viață idealurilor și scopurilor educaționale. În perspectiva cibernetică, de care nu ne putem lipsi dacă privim sistemul educațional, efectorul acestuia asigură nu numai cantitatea, dar și calitatea rezultatelor (sau în limbaj cibernetic, a „efectelor”) (5). De aceea, preocuparea de a preciza viitorul educației este indisolubil legată de căutarea unui răspuns la întrebarea: „cum va fi sau cum trebuie să fie educatorul de mîine?”.

Nu ar fi greu, cum se procedează adeseori, să întocmim liste de trăsături prin care se poate defini un educator ideal, așa cum apare acesta în lumina cerințelor puse de integrarea continuă și tot mai aprofundată a învățămîntului și educației cu cercetarea și practica socială, respectiv productivă. Mai eficient este însă de a căuta să se descifreze un alt mod de abordare, mai operațional, care încearcă să răspundă la întrebarea: „ce putem și ce trebuie să facem astăzi spre a pregăti educatorul de mîine?”

În răspunsul la această întrebare, concepția educațională burgheză se conformează atitudinii dominante astăzi în țările capitaliste pe care gînditorul progresist francez, Jacques d'Hondt, a denumit-o, într-o lucrare recentă, ideologia rupturii (5). Aceasta este o poziție pseudo-revoluționară (sau cum o califică adepții săi, „ultrarevoluționară”), care neagă global ceea ce a fost sau este, neglijînd sau uitînd — voit sau nu — că negația revoluționară, dialectică nu anulează, prin decret, trecutul și prezentul, ci explorează atent elementele acestora „purtătoare de viitor”, le degajează și le pune în valoare spre a clădi pe ele transformările radicale dorite. În domeniul educației, după cum se știe, ideologia rupturii s-a manifestat în diferite forme: prin teza „deşcolarizării societății”, a lichidării instituțiilor de învățămînt (Ivan Illich), prin de-profesionalizarea educatorilor, prin doctrina educației „nondirective” (nedirijate) și așa mai departe. Aceste curente extremiste, tributare amintitei „ideologii a rupturii”, desigur au o bază reală în măsura în care ele constituie un protest împotriva birocratizării sistemelor de învățămînt, a mecanizării și artificializării acestora (3), în măsura în care se opun transformării educației într-un instrument de manipulare a cunoștințelor și de instrumentalizare a persoanei. Ele sînt însă diversioniste, întrucît prin negarea iluzorie și utopică a intenției educaționale, abat atenția de la sarcina centrală, aceea de a defini conținutul revoluționar al educației și, în funcție de aceasta, metodologia și tehnologia sa.

În proiectarea, în sens operațional, a educatorului de mîine va trebui — înainte de toate — să înțelegem, în toate consecințele sale, rolul acestuia. El este educator într-o societate angajată ireversibil în trans-

formări structurale, la noi în făurirea socialismului. Educatorul de mâine, la fel ca cel de azi, trebuie să fie un revoluționar autentic, identificat cu procesul istoric amintit mai sus.

Educatorul de mâine trebuie să fie un expert în formarea oamenilor, asigurând societății cantitatea și calitatea de formații necesare, iar individului maximum de posibilități în valorificarea resurselor proprii.

Prospectiva educației și învățămîntului de tipul IV explorează combinațiile posibile, realizabile și dezirabile ale modelelor de tipul I, II, și III.

Rezumînd cele de mai sus, vom arăta că prospectiva educațională va cuprinde, diferite tipuri de construcții viitoriste:

Centrată asupra sistemului		Centrată asupra persoanei
Proiecții	Proiectarea de sisteme și acțiuni educaționale	Proiectarea de tipuri de personalitate
Proгноze	Strategii de dezvoltare a sistemului educațional și a acțiunilor corespunzătoare	Strategii de formare a personalității alese
Planuri	Planificarea funcționării sistemului educațional prognozat (a efectuării acțiunilor educaționale)	Planificarea strategiei alese de formare a personalității prognozate

3. Prospectiva educației și a învățămîntului constituie o disciplină de ramură atît a prospectivei sociale, cît și a cercetării educaționale; ea este intim corelată cu politica educației și învățămîntului. Ca disciplină de ramură, îi incumbă sarcina dificilă de a formula scopurile și obiectivele politicii educației și a învățămîntului, în termenii pedagogici-operationali.

Privită pînă acum ca ramură integrată în discipline sau complexe interdisciplinare mai cuprinzătoare, prospectiva educațională constituie, la rîndul său, o disciplină integratoare a științelor educației și învățămîntului care investighează diferite domenii constitutive ale sistemului educațional: taxonomia educațională (teoria scopurilor și obiectivelor pedagogice), teoria planurilor și programelor școlare (inclusiv a manualelor), teoria organizării și conducerii pedagogice și politice a procesului educațional, metodologia și tehnologia educației (și învățămîntului, didactica în sens clasic), sociologia și economia învățămîntului (și, ca intenție cel puțin: a educației), psihologia, ergonomia și igiena educației etc. Datele și rezultatele acestor discipline nu intră, evident în corpul propriu-zis al prospectivei educaționale, dar ele constituie ansamblul de constrîngerii (în sens matematic) prin care se determină cîmpul de elaborare a unor modele prospective de dezvoltare a sistemelor educaționale (și de învățămînt), precum și a acțiunilor corespunzătoare. Orice model de acest fel folosește drept variabile componentele sistemului educațional și ale acțiunii educaționale, interacțiunile dintre acestea. De la sine se impune, cum am văzut, abordarea problematicii în perspectivă sistemică. Modelele sistemice ale educației și învățămîntului au marele avantaj de a face problemele mai transparente. Totuși, și în prospectiva educațională, la fel ca în studierea viitorului, în general, modelarea sis-

temică se cere minuită cu multe precauții. Ea este, în esență, o reprezentare simplificată a originalului (realitatea) și este știut că orice simplificare elimină anumite aspecte și anumiți factori calitativi mai complecși. Or, în practica existentă a abordării sistemice din perspectiva educațională precumpănesc aspectele cantitative, structurale, organizatorice, de economie a învățămîntului (și/sau a educației), și se sacrifică, adeseori, cele calitative, de conținut, de eficiență umană, precum și întreaga problemă a omului ca decizor, efector și produs al sistemului educațional, a gradului său de identificare sau neidentificare cu scopurile, a obiectivelor, conținuturilor, metodologiei etc. procesului educațional (și de învățămînt). Valoarea și semnificația rezultatelor, produselor unui sistem educațional, eficiența sa pedagogică și umană, depind, îndeosebi de asemenea aspecte calitative, axiologice și ideologice.

Prospectiva educațională — inspirată din concepția umanismului revoluționar — pune în evidență necesitatea explorării viitorului educației (și învățămîntului) și a educației pentru viitor în lumina unității dialectice a determinațiilor sale cantitative și calitative, unitate în care aspectul calitativ dobîndește un relief deosebit.

4. Prospectiva educației și învățămîntului folosește metodele și tehnicile previzionale obișnuite, dar nu se reduce la aceasta.

Metodele de previziune sînt, în general, procedee speciale de abstractizare și de simplificare a structurii și dinamicii sistemelor sociale în așa fel încît acestea din urmă să devină mai definite și transparente pentru nevoile cercetării și acțiunii.

Raportînd metodele la modalitatea în care se realizează simplificarea comportamentului sistemelor sociale, E. Gehmacher (7) propune o clasificare rațională, care ține seama, pe de o parte, de gradul controlabil al preciziei, pe de altă parte, de caracteristicile originalului (ale sistemului social). El stabilește șase categorii de metode:

1. Metode de punere în valoare a stabilității de sistem:
 - extrapolarea simplă;
 - ajustarea sistematică a curbelor de evoluție.
2. Metode de punere în valoare a stabilității de sistem în raport cu anumite variabile relevante (condiții marginale):
 - acomodarea curbelor de evoluție la modificări definite (constrîngerii, ipoteze de transformare);
 - curba de creștere și de saturație;
 - analiza corelațiilor de tendințe (corelații cu variabile, analiza „precursorilor”).
3. Metoda de sondare a salturilor calitative posibile (a discontinuităților):
 - analiza morfologică (de tip Zwicky);
 - modelarea „salturilor” sau discontinuităților în formalismul teoriei „catastrofelor”;
 - metode intuitive: euristice, panel-ul, tehnica (sau metoda) Delphi.
4. Cvasianaliză de sistem:
 - metafore, analogii;
 - cvasimodele.
5. Procedee simplificate de analiză de sistem:
 - metode intuitive: tehnica Delphi, „scrierea scenariilor”;
 - modele (inclusiv cele realizate în limbajul mulțimilor fuzzy);
 - simulări.
6. Metode ale analizei de sistem:
 - metodele complexe de simulare;
 - procedee de optimizare.

Dezbaterile actuale asupra metodologiei studierii viitorului au pus în evidență necesitatea folosirii critice, flexibile a procedeelelor uzuale de prognoză și planificare economico-tehnologică. Această cerință este cu

atit mai accentuată aici cu cît cîmpul investigațiilor depășește sfera economicului propriu-zis și a tehnologiei, adîncindu-se în domeniul socialului, al umanului, al individualului. De bună seamă, domeniul educațional ridică exigențe și mai severe decît prospectiva socială, în sensul relativizării pertinentei și validității amintitelor metode și tehnici. Caracterul interdisciplinar al prospectivei educaționale își pune amprenta și pe metodologia sa. Astfel, alături de metodele empirice și model-teoretice ale studierii viitorului, în general, prospectiva educațională recurge la procedee de analiză hermeneutică și de critică ideologică integrate în orizontul filosofic și metodologic al științelor educației și învățămîntului.

Rezultă de aici că metodologia prospectivei educației și învățămîntului constituie o strategie specifică de aplicare a metodelor și tehnicilor previzionale sub controlul principiilor cercetării filosofice (hermeneutica, critica ideologică) și al criteriilor axiologice determinate de opțiuni politice fundamentale și în condiții specifice cîmpului ontologic al educației.

Cu deosebire, principiile sau regulile metodologice ale prospectivei, așa cum fuseseră ele stabilite de Gaston Berger (4) pot servi la integrarea și valorificarea metodelor și tehnicilor provizionale în vederea explorării viitorului educației și învățămîntului.

După Gaston Berger, o perspectivă pertinentă trebuie să asculte de următoarele comandamente metodologice:

a) A privi departe: a examina acțiunile și deciziile, opțiunile și procesele actuale și viitoare în lumina consecințelor și a desfășurării lor pe termen lung; prioritarea termenului lung față de termenul mediu și cel scurt.

b) A privi larg, cuprinzător: a cerceta interacțiunile evenimentelor și proceselor actuale și viitoare cu cît mai multe domenii conexe, oricît de îndepărtate ar fi acestea, la prima vedere.

c) A analiza în adîncime: prospectarea are o întemeiere suficientă numai în măsura în care identifică factorii determinanți pe termen lung ai dezvoltării examinate.

d) A asuma riscuri (adică responsabilități): prospectiva este înțeleasă de Gaston Berger drept „o știință a practicii” care nu se limitează la explicarea viitorilor posibili și realizabili, nici la legitimarea preferinței pentru un anume viitor dezirabil, ci acționează în vederea înfăptuirii acestuia, deci crează viitorul prin inițiative, decizii și angajări întru actualitate, reorganizînd prezentul în așa fel încît să asigure înfăptuirea acelor posibilități realizabile în viitor pe care le-am apreciat dezirabile, în raport cu un proiect de dezvoltare socială și de afirmare a persoanei umane. Astfel, prospectiva își asumă răspunderi sociale, politice și umane precise și nu este un joc gratuit al inteligenței.

e) A gîndi la om: prospectiva, în sensul dat acestui demers de inițiatorul și primul său teoretician, nu se mulțumește cu explorarea viitorului instituțiilor, organizațiilor, activităților, ci se centrează asupra omului, asupra nevoilor, cerințelor și exigențelor subiecților istorici individuali și colectivi. Sub acest aspect, prospectarea explorează viitorul și se străduiește pentru realizarea acestuia, îl crează în scopul afirmării libertății omului, scopul suprem al oricărui progres social, definit atît de sugestiv de către Karl Marx, în Capitalul, drept dezvoltare a puterii omenești, ca scop în sine (1; 10, p. 772).

Aceste cinci reguli ghidează, într-o viziune umanistă, aplicarea metodelor și tehnicilor de previziune în prospectiva educației și învățămîntului.

5. Educația este o preocupare capitală a fiecărei națiuni, comunități, a fiecărui stat. Dar deficitul de educație sau subdezvoltarea educațională actuală reprezintă o problemă mondială. În vederea soluționării acestei probleme trebuie să se acționeze perseverent, dar nu în sensul elaborării unui program de dezvoltare unic al sistemelor de educație și învățămînt, ci în sensul decelării unor probleme comune pentru care soluțiile trebuie găsite și aplicate în comun, lăsînd sistemelor educaționale (și/sau regionale, locale) libertatea să-și promoveze valorile specifice, scopurile și obiectivele proprii.

În lumea de azi există, în mare, cel puțin trei categorii de state: capitaliste, socialiste și țări în curs de dezvoltare, în multe cazuri cu economie mixtă, fiecare cu probleme educaționale caracteristice. Simultan, creșterea interdependențelor și a cooperării în condițiile expansiunii teritoriale, deși foarte lente, a revoluției științifice-tehnologice duc treptat la emergența unei unități de interese și solidarități internaționale în rezolvarea problemelor educației și învățămîntului într-o formă care să asigure:

a) Acomodarea educației și învățămîntului la cerințele coexistenței și competiției societăților diferite din epoca civilizației științifice-tehnologice, la cerințele creării unui viitor liber, în cadrul unei ordini internaționale mai echitabile, bazată pe cooperarea liberă a unor state suverane angajate solemn să asigure propriului lor popor, condiții de existență demne, decente și participarea neîngrădită la conducerea treburilor obștești, precum și la cerințele individului față de colectivitate și față de sine însuși.

b) Repartizarea (sau folosirea) mai echitabilă a resurselor fizice și intelectuale disponibile care sînt necesare dezvoltării educației și învățămîntului;

c) Găsirea unui echilibru dinamic între funcția națională și internațională a sistemelor educaționale și de învățămînt. Toate societățile contemporane, indiferent de structura lor economică, politică și de sistemele de valori spirituale sînt confruntate — în grade diferite, după natura orînduirii sociale — cu o carență endemică de conținuturi educaționale. Aceasta se referă la pregătirea nesatisfăcătoare pe care o dau sistemele de învățămînt și de educație pentru rezolvarea rapidă, competentă, eficace sub raport economic, social și uman a problemelor sociale și umane. Întrebările cu care este confruntată omenirea necesită o formație nouă. Diferite școli de gîndire definesc în mod diferit această formație. Esențialul este ca aceasta să-i facă pe oameni capabili de inițiativa definirii problemelor cu care sînt confrunțați, să inventeze noi tehnologii sociale, adică noi modalități — revoluționare — de acțiune socială destinate să optimizeze traducerea în viață, prin inovație socială, a sistemelor de valori, scopuri și obiective explicit formulate în cadrul unor strategii concepute în acord cu opțiunile politice preconizate.

Dacă analizăm în conținut diversele proiecte prospective propunîndu-și să educe pentru crearea unui viitor conform cu cerințele progresului social și cu aspirațiile individului pentru o calitate umană a vieții, nu va fi greu să constatăm că, în esență, finalitatea educativă o constituie formarea inventatorului social, a personalității creatoare, a creativității, definită ca îmbinare a inițiativei, invenției sociale și umane.

Creativitatea socială și umană presupune, evident, o personalitate relativ autonomă, multilateral dezvoltată, angajată. În privința aceasta există un acord aproape unanim. Dar gândirea prospectivă, dacă se vrea operațională, orientată spre acțiune, trebuie să examineze și factorii care în situația educațională actuală stînjenesc sau blochează formarea și dezvoltarea creativității.

Există o cerere socială și o nevoie individuală de creativitate. Vom porni de la o definiție operațională, înțelegînd prin creativitate comportamentul de rezolvare neschematică, nestandardizată, nestereotipă, deci, într-un anumit sens, novatoare, originală a problemelor. Am putea caracteriza creativitatea drept combinație a trei însușiri: inițiativă, invenție, inovație.

Comportamente „creative” la scara rezolvării unor „probleme” de supraviețuire apar și la animale, sub presiunea unor situații amenințătoare sau ca urmare a unor procese de învățare, provocate de om, din rațiuni experimentale. Constituirea condiției umane — cu specificul său de rezolvare conștientă, socială, asociată cu folosirea unor dispozitive tehnice a problemelor existenței cotidiene — a însemnat afirmarea unor comportamente creative, generalizate, apoi prin imitație și învățare. Progresul constă, sub un anumit aspect, în afirmarea și dezvoltarea capacităților creative ale omului. Nu este de mirare, prin urmare, că depășirea contradicțiilor și conflictelor sociale, la fel ca și reorganizarea socialistă a societății să creeze o cerere continuă de creativitate.

Valorizarea socială a amintitelor capacități creative și, mai ales, a rezultatelor lor (soluțiile inventate) se face prin inovații care introduc de fapt, în activitatea comună (deci și în cea a indivizilor) noi algoritmi, stereotipuri, scheme comportamentale.

De aici, paradoxul: progresul social, rezultat al achizițiilor datorate creativității umane, devine, la rîndul său, prin acumularea masivă a unor stereotipuri și comportamente standardizate — necesare efectuării activității sociale la nivelul atins de practica socială —, un factor de blocare a creativității. Această situație paradoxală constituie primul blocaj structural-instituțional în calea creativității. Într-adevăr, energiile psihosomatice ale individului sînt din ce în ce mai mult solicitate de activitățile de învățare imitativă, rămînînd astfel mai puține resurse disponibile pentru alimentarea efortului creativ.

La aceasta se adaugă apoi, un alt factor, derivînd tot din progresul social, anume, complicarea și complexificarea activităților, raporturilor și proceselor sociale, ceea ce aduce după sine organizarea, deci normarea prealabilă, din ce în ce mai intensivă a vieții sociale. Organizarea, ca formă inventată de om a cooperării, ca formă instituționalizată a acesteia, devine, prin normarea crescîndă pe care o introduce în vederea sporirii eficienței (deci și a creativității sociale), un factor de blocare a acesteia din urmă, îngustînd cîmpul de inițiativă personală, datorită standardizării accentuate a ambianței de relații interpersonale. Organizarea constituie astfel, un al doilea blocaj structural-instituțional al creativității.

Mai departe, creșterea tehnicității acțiunii umane, deci a ponderii instrumentelor normate, standardizate, schematizate, de mare eficacitate, atrage după sine și ea îngustarea cîmpului disponibil pentru soluții și comportamente creative. Folosirea obligatorie a tehnicilor și tehnologiilor stereotipizate în acțiunea umană socială și individuală, reprezintă

cel de-al treilea blocaj instituțional al creativității. Strâns legat de acesta, dar cu un efect de blocare extrem de puternic, se manifestă al patrulea blocaj structural-instituțional: „informatizarea societății”, sporirea neconținută a stocării și preluării automate a datelor, care impune beneficiarului — omul, colectivitatea — să gândească probleme în termenii unor decizii algoritmizate sau algoritmizabile, dezvoltând o atitudine de sesizare a problemelor numai în măsura în care ele sînt reductibile la proceduri de soluționare dinainte cunoscute, pierzînd astfel de multe ori noul, ineditul: poziția de conformism, cu totul neprielnică pentru manifestarea creativității.

La acești factori trebuie adăugată și centralizarea puterii, deci a dreptului de a pune și soluționa problemele sociale în cadrul organizațional dat și cu mijloacele disponibile, determinînd ceea ce se poate numi al cincilea blocaj instituțional al creativității, de ordin ideologic, suprastructural.

Dacă admitem aceste teze, ce ni se par greu de contestat, urmează concluzia paradoxală că odată cu progresul în eficiență al activității sporește factorii de blocare instituțională a creativității. Această concluzie era inevitabilă în viziunea tradițională.

O schimbare de perspectivă a introdus Nicolae Georgescu-Roegen, relevînd că activitatea economică — și socială corelată — este entropică, deci dezorganizatoare. Cu alte cuvinte, organizarea și normarea cumulată generează tendința opusă de dezorganizare și rezistență față de normare. Propria noastră reflecție asupra modelului informațional, respectiv cibernetic al acțiunii umane a dus la concluzia că acțiunea umană este în același timp negentropică-organizatoare, dar și entropică-dezorganizatoare. Aici se află rădăcina dialecticii acțiunii umane, dialectică dramatică a stabilizării și destabilizării, a structurării și destrucurării condiției umane. Și tocmai acest dualism intrinsec, divergența structurală a acțiunii umane — impunînd ambianței și acțiunii un caracter aleatoriu — salvează creativității un spațiu de manifestare. Într-adevăr, pe măsura rezolvării problemelor decidabile (algoritmizabile), asistăm la emergența unor probleme nedecidabile, deci nealgoritmizate sau, uneori, nealgoritmizabile, așa-numitele probleme „prost definite” din punct de vedere matematic, problemele sociale și umane cu semnificație existențială, mereu redefinite, dar niciodată epuizate.

Discuția asupra educării (și nu numai învățării) unor atitudini și aptitudini de abordare creativă a problemelor sociale și umane trebuie să țină seama în conceperea strategiilor de formare, de această dialectică a factorilor de blocare a creativității în urma funcționării instituțiilor sociale. Am spus „educare și nu numai învățare” în mod deliberat, deoarece nu se poate admite — cum se face în concepția tehnocratică — reducerea educației la învățare, deși aceasta din urmă reprezintă structura de bază a celei dintîi.

Ce poate face, atunci, educația pentru dezvoltarea creativității? În mod cert, ea nu poate nici desființa, nici modifica în esență, blocajele instituționale sus-amintite.

Educația poate contribui însă la dezvoltarea creativității, în primul rînd, prin conștientizarea de către cei educați a situației create prin jocul blocajelor structural-instituționale existente.

În al doilea rînd, educația poate promova creativitatea prin neutralizarea factorilor individuali de blocare a creativității. În limbaj poli-

tic, aceasta înseamnă dezvoltarea spiritului revoluționar, adică, în termeni, pedagogici: neutralizarea tendințelor spontane sau învățate de comportare conformistă, de suspendare a spiritului critic, de capitulare în fața principiului autorității, de ploconire în fața soluțiilor și procedurilor standardizate, de renunțare la căutare, invenție, inovație etc. Fi-rește, eficiența unei formații revoluționare capabile să deblocheze crea-tivitatea colectivă depinde de gradul în care cei „educați” se conving în practică de prețuirea socială a creativității, întrucât aceasta funcțio-nează efectiv drept criteriu de promovare socială.

În al treilea rând, educația poate dezvolta capacități specifice de deblocare a creativității ca răspuns la blocajele structurale-instituționale amintite mai sus. Astfel: (a) Față de primul blocaj, ea poate dezvolta aptitudinea creativă de a combina într-un mod original și nestereotip comportamentele standardizate. (b) Față de-al doilea blocaj, educația poate stimula abilitatea organizațională, capacitățile de inventare și de folosire a unor structuri organizaționale deschise spre controlul efectuat la bază, de tipul democrației directe, al autoconducerii, care pot con-trabalansa normarea excesivă prin punerea în funcțiune a inițiative-lor, inventivității și inovației revoluționare. (c) Cu referire la cel de-al treilea blocaj structural-instituțional, se cere dezvoltată pute-rea de a supune tehnica omului (și nu invers), introducând strategii de folosire socială, critic-emancipatoare, a tehnicilor productive sau sociale stereotipizate. (d) Față de automatizarea prelucrării informației și a re-ducerii problemelor noi la cele vechi, educația poate să pună accentul pe dezvoltarea capacităților de a modifica înseși principiile de programare. (e) În sfârșit, față de sistemul de dependențe creat prin centralizarea puterii, educația poate forma motivații și capacități de independență, autonomie și descentralizare, prin dezvoltarea conștiinței politice, a res-ponsabilităților fiecărui cetățean, a voinței acestuia de a-și asuma com-petențe sociale precise. Cu un cuvânt, prin formarea unei conștiințe și voințe de acțiune revoluționare.

Formarea unor asemenea capacități de deblocare a creativității indi-viduale și colective presupune nu numai timp și eforturi susținute, dar și un curaj civic-revoluționar înbinat cu asimilarea și stăpânirea efec-tivă a cuceririlor revoluției științifice-tehnologice pe scară socială sem-nificativă.

Nu este vorba, așadar de o educație numai în vederea înțelegerii situației, ci în același timp în vederea transformării acesteia prin instau-rarea subiectului istoric colectiv — a subiecților istorici colectivi — nu numai în funcțiile de efectori, dar și de decizori ai acțiunii sociale. Un asemenea program educativ devine totodată și program politic. De aceea, deblocarea creativității colective și individuale nu este numai o pro-blemă de însușire — necesară, dar nu și suficientă — a unor capacități, ci și de acțiune politică.

Acțiunea educațională obține rezultate în măsura în care practica socială confirmă obiectivele pe care le urmărește.

În consecință, în deceniile viitoare, educația și învățământul nu se vor orienta către plăcere, către timpul liber (înțeles ca suspendare a oricărei activități sociale utile) etc., ci către acțiunea socială utilă (pro-fesională și neprofesionalizată). Nu trebuie doar „să învățăm să fim” (learning to be), ci „să învățăm să fim în stare” (learning to be able) de a inventa și de a inova moduri de viață, stiluri de viață, relații inter-individuale și societale, structuri sociale etc. Trebuie să învățăm, cu alte

cuvinte, folosirea umană a științei și tehnicii, rezolvarea problemelor individuale și colective și înainte de toate, să stăpânim știința și tehnologiile, introducerea lor în acțiune socială cotidiană pentru a obține soluții în concordanță cu valorile și scopurile pe care le putem defini; numai în al doilea rînd este vorba de a inventa și folosi noi tehnologii aplicate în domeniul productiv. „Soluționarea umană” a situațiilor problematice înseamnă satisfacerea nemanipulată a trebuințelor, nevoilor și aspirațiilor raționale ale individului în cadrul sistemelor sociale concrete și al dezvoltării acestora. O asemenea nevoie există în toate societățile, indiferent de natura orînduirii sociale și de nivelul de dezvoltare economică. Dar existența nevoii generale nu înseamnă că și soluția va fi unică. Dimpotrivă, această nevoie de a învăța — pe plan individual și colectiv — folosirea umană emancipatoare-revoluționară a științei și tehnicii în ansamblul practicii sociale și în conducerea acesteia își găsește, sau mai exact, își va găsi soluția pedagogică printr-o diversitate de strategii de dezvoltare a educației și învățămîntului în acord cu diversitatea și eterogenitatea situațiilor educaționale din diferite țări, diversificate prin toate dimensiunile caracteristice ale dezvoltării.

Într-o formă scurtă și simplificatoare — ca atare, cerînd circumspecție în folosire —, trebuie să se realizeze o educație și un învățămînt pentru și în metodologia și tehnologia acțiunii sociale înnoitoare, orientată prin sisteme de valori explicit formulate și constituind suportul pentru proiecte și programe de dezvoltare individuală și colectivă liber alese, de îmbunătățire a calității vieții și, în primul rînd, de asigurare a unui minim social. Această orientare se exprimă în cunoscutele formule „educație pentru dezvoltare” și altele.

6. Problematika prospectivei educaționale românești se înscrie, în cadrul mondial schițat mai sus, pe axa concepției elaborată de tovarășul Nicolae Ceaușescu: dezvoltarea educației și învățămîntului pe baza integrării cu cercetarea și cu producția, cu practica socială. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (prescurtat î-c-p) reprezintă o mutație calitativă, cu conținut revoluționar, în sistemul nostru educațional. Ea se cere în continuare perfecționată în acord cu criterii de ordin calitativ. Ceea ce s-a realizat pînă acum constituie începutul unui proces de transformare care se va desfășura vreme îndelungată. În orizontul timp previzibil, evoluția educației, a sistemului și a procesului de învățămînt se va înfăptui într-o direcție fundamentală: perfecționarea gradului de integrare î-c-p și a conținutului acesteia. O asemenea orientare presupune afirmarea tot mai deplină în învățămînt a metodologiei și tehnologiei organizării, respectiv conducerii științifice, în lumina principiilor de organizare și funcționare a democrației socialiste, participative, revoluționare. După cum se știe, în concepția secretarului general al partidului, în politica P.C.R., perfecționarea instituțiilor democrației socialiste implică deschiderea structurilor sale către formele democrației muncitorești-revoluționare directe, prin generalizarea, extinderea și adîncirea procesului de adaptare a cadrului organizatoric la cerințele unei evoluții spre lărgirea participării maselor și spre autoconducere socială. Perfecționarea integrării î-c-p și conducerea acesteia presupune și ea o valorificare critică mai sistematică și mai organizată a experienței dobîndite pînă acum de cadrele didactice, de elevi și studenți. Sub acest raport, ar merita o reflecție colectivă adîncită precizarea, în termeni operaționali, a scopurilor și obiectivelor în care se concretizează direcția imprimată, prin hotărîrile de partid și de stat, dezvoltării siste-

mului nostru de învățămînt. În cadrul unor atari preocupări, nu poate lipsi aplicarea mai consecventă a metodei conducerii prin obiective, folosind cu mai mult curaj achizițiile cercetărilor privind taxonomia procesului de învățămînt. Sistemul nostru de învățămînt dispune în documentele programatice ale P.C.R., îndeosebi în Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, de o serie de obiective educaționale clar definite, sub forma unor modele de comportament. În funcție de acestea este organizată și condusă educația, formarea omului societății socialiste multilateral dezvoltate. Aceste scopuri și obiective trebuie să fie însă analizate, din punctul de vedere al taxonomiei educaționale, enunțînd — la nivelul diferitelor trepte și forme de învățămînt, la nivelul fiecărei materii de învățămînt, al fiecărui tip de activitate și al fiecărui an de studiu — obiectivele corespunzătoare. Studiul interdisciplinar al planurilor și programelor de învățămînt (curriculum development) trebuie să asigure coerența activităților a căror totalitate formează procesul de învățămînt. Atît sub aspect taxonomic, cît și sub aspectul teoriei planurilor și programelor, integrarea i-c-p poate fi serios îmbunătățită din punct de vedere calitativ. Condiția esențială a unei atari perfecționări este ca ea să se desfășoare deopotrivă la nivelul conținutului procesului de învățămînt (planuri, programe, manuale, activități practico-productive, cultural-artistice, de cultură fizică și sport), al metodologiei și tehnologiei didactice (asimilînd în corpul acestora unele procedee ale cercetării științifice, precum și ale organizării și conducerii economico-sociale) și al structurilor organizaționale (promovarea muncii în grup, în echipă, ca o pregătire pentru participare și autoconducere).

În fond, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția înseamnă orientarea procesului de învățămînt spre formarea capacității de a rezolva problemele economice, sociale și umane ale dezvoltării multilaterale a societății socialiste românești la nivelul cunoștințelor științifice și cu ajutorul mijloacelor tehnice specifice epocii noastre. Sub acest aspect, învățămîntul nostru reprezintă o educație în vederea stăpînirii tehnologiei și ingineriei sociale în scopul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Cum se realizează, în aceste condiții, „lărgirea orizontului de cunoaștere și cultură a întregului popor“, care, după cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, reprezintă o constantă a formării omului nou? Sau în limbajul tradițional, cum se asigură formarea culturii generale a tinerii generații în învățămîntul integrat cu cercetarea și producția? Concepția integrării i-c-p constituie rezolvarea dialectică a două false opoziții generate de diviziunea capitalistă a muncii sociale cu care a fost confruntată educația în secolul nostru:

- (1) opoziția dintre formația (cultura) generală și cea profesională și
- (2) opoziția dintre cultura științifică-tehnică și cea literar-artistică (aceasta din urmă numită impropriu „umanistă“).

Formația și cultura omului are doi poli, corespunzători celor două funcții principale ale persoanei într-o societate diferențială și complexă: cunoașterea și îndeplinirea activităților specifice unei profesii determinate, pe de o parte, și participarea responsabilă la dezvoltarea și configurarea unei anumite orînduirii sociale, pe de altă parte. În societatea capitalistă, masele de producători, dacă au avut acces la învățămînt, au

putut dobândi o formație profesională, îngust specializată, iar formația generală, accesul la cultura generală, erau practic rezervate „elitelor”. Pe acest temei social, de inegalitate instituționalizată, s-a operat opunerea artificială a formației (culturii) generale față de cea profesională. Prin înfăptuirea integrării i-c-p se depășește această falsă opoziție: întregul proces de formație este subordonat finalității unice de pregătire pentru practica societății socialiste, incluzând o educație pentru participare simultană la o activitate profesională productivă, utilă din punct de vedere social și la activitatea cetățenească de făurire, respectiv perfecționare a noii orînduiri. Sub acest raport, odată cu pregătirea pentru exercitarea unor profesii, toate formele și treptele de învățămînt trebuie să asigure la nivelul corespunzător, o cultură generală, un orizont cultural adecvat.

La fel este depășită, în concepția integrării i-c-p, și opoziția dintre cultura (sau formația) tehnică-științifică și cea literar-artistică, opoziție ce își pierde sensul în condițiile revoluției științifico-tehnologice contemporane și ale formării omului nou, ca personalitate multilateral dezvoltată. Elementul diferențial îl constituie faptul că sub presiunea actualei revoluții în știință și tehnologie, cultura generală actuală include, pentru toate profesiunile, o formație, fără semnificație de personalizare, de matematică, bazele activității tehnologice, științe sociale (atît sub aspect teoretic: programe globale de dezvoltare socială, cît și sub aspect operațional: disciplinele de organizare și conducere științifică, de tehnologie sau inginerie socială).

Reprezentînd, așadar, o depășire dialectică a contradicțiilor conflictuale, caracteristice învățămîntului tradițional, așa cum s-a format acesta în perioada de ascensiune și predominare a capitalismului, integrarea i-c-p corespunde, pe plan educațional, mutațiilor intervenite în studierea și dinamica practicii sociale sub impactul dublu al revoluției și construcției socialiste, precum și al revoluției științifico-tehnologice. Instaurînd unitatea dintre formația generală — asigurarea pentru cei educați a ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu numește „lărgirea orizontului de cunoaștere și cultură” — și cea profesională, dintre formația științifică tehnologică și cea social politică și artistică, învățămîntul integrat cu cercetarea și producția (activitatea socială utilă) reprezintă proiectul în acțiune al unei culturi socialiste revoluționare, la nivelul cerințelor de astăzi și de mîine ale progresului științific și tehnologic. Pentru a-și realiza funcția de formare a personalității chemate să înfăptuiască programul comunist de dezvoltare a societății și a individului, învățămîntul integrat cu cercetarea și producția este menit să îndeplinească o funcție de formație culturală (generală) și profesională. Care este funcția educației culturale generale? M. Malița observă multiplicitatea funcțiilor culturii în dezvoltarea socială (și individuală): cultura este, astfel, principala pîrghie a identității culturale a unui popor, instrument fundamental al supraviețuirii și factor inseparabil de procesul de dezvoltare economică și socială. Cultura înseamnă nu numai conservare a tradițiilor, ci, în aceeași măsură, un instrument de învățare și, în consecință, un resort al schimbării (8).

Integrarea i-c-p asigură, prin formația profesională, înzestrarea individului cu deprinderi mai mult sau mai puțin stereotipizate de muncă într-un domeniu dat, iar prin formația de cultură generală, inseparabilă

de prima, inzestrarea cu spirit de inițiativă, cu capacitate de invenție și inovație în folosirea cunoștințelor, metodelor și tehnicilor de acțiune însușite în vederea rezolvării creative a problemelor complexe ale construcției socialiste.

Prospectiva educației și învățămîntului din România se concentrează asupra problematicii perfecționării sistemului de educație și învățămînt în funcție de finalitatea umanist-revoluționară a integrării cu cercetarea, cu producția, cu practica socială.

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol, Pavel, *Să proiectăm omul anului 2000*, Editura enciclopedică, București, 1975.
2. Apostol, P., *Vîitorul*, Editura enciclopedică, București, 1977.
3. Beathge, M., *Ausbildung und Herschaft*, Frankfurt am Main, 1970.
4. Berger, G., *L'homme moderne et son éducation*, P.U.F., Paris, 1962.
5. D'Hondt, J., *L'idéologie de la rupture*, P.U.F., Paris, 1978.
6. *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică, București, 1971.
7. Gehmacher, E., *Methoden der Prognostik*, Rombach, Freiburg, 1971.
8. Malița, M., *L'intégration de la culture dans le nouvel ordre* în: „Culture”, VIII, nr. 4, 1976.
9. Marx, K., *Capitalul*, vol. III, ESPLP, București, 1955.

CAPITOLUL XI

CULTURĂ ȘI EDUCAȚIE

Se discută pretutindeni în lume, de mai multă vreme, despre criza educației și a școlii. Fenomenul ca atare nu poate surprinde, dar el trebuie interpretat în chip nuanțat deoarece nu are peste tot și în toate contextele social-culturale același conținut, aceleași semnificații.

Însăși ideea de criză nu trebuie înțeleasă simplist, doar ca un fenomen negativ de decadență și disoluție, de pulverizare și devitalizare a unor organisme sociale unitare. Criza poate să apară și într-un proces de creștere firească, în cadrul unei societăți bine organizate, științific îndrumate. În ceea ce privește învățământul se pun numeroase probleme care nu pot fi rezolvate de la sine, în chip spontan și nici fără dificultăți, cu evitarea totală a unor momente de dezechilibru temporar între nevoile sociale și „producția” școlară, între principiul specializării și cel al universalității, între obiectivele fundamentale ale activității sociale și structurile școlare, între cerințele sociale ale specializării de nivel mediu și cele ale specializării superioare.

1. De obicei se consideră că munca, vorbirea, gândirea, reprezintă acea trinitate dialectică ce explică apariția și constituirea omului ca o specie distinctă. Dar toate acestea nu pot avea consecințe utile și semnificative pentru dezvoltarea umanității fără constituirea și transmiterea, din generație în generație, a unui tezaur comun de gândire și experiență, deci fără cultură și învățare. „Așa cum este bine știut și unanim recunoscut, nici o societate omenească n-a putut și nu poate exista fără învățare, una dintre particularitățile definitorii ale speciei umane fiind tocmai acumularea continuă a experienței sociale, materializată în fapte de civilizație și cultură, prin procesul transmiterii cunoștințelor și deprinderilor de la o generație la alta... Nu poate fi citată nici o excepție din tezaurul cultural al celor mai străvechi civilizații, a gânditorilor antichității, evului de mijloc sau Renașterii și până în răsăritul epocii moderne în care, în mod explicit sau implicit, să nu fie prezentă, adesea la un loc central, problema socială a învățării și educației” (16).

A. Gânditorii moderni, reprezentanți ai burgheziei în ascensiune, ca J. Locke, Helvétius, Fontenelle ș.a., au subliniat atotputernicia educației în raport cu maleabilitatea și perfectibilitatea individului. Definițiile ce s-au dat fenomenului ca atare, au oscilat între cele psihologice și antropologice (care postulează de obicei un sistem imuabil al naturii sau con-

cepte vagi despre perfecțiune și fericire) — trecînd prin definițiile culturologice și axiologice — și cele sociologice care pun accentul pe dependența educației de societate. Din categoria definițiilor sociologice, cea mai cunoscută este formulată de E. Durkheim: „Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sînt încă coapte pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atît societatea politică în întregul ei, cît și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat“ (4, pp. 78—79)..

O definiție cam lineară, dar corectă în esență — cel puțin ca punct de plecare pentru înțelegerea naturii sociale și culturale a educației.

Educația ar putea fi considerată ca un fel de mecanism social al eredității culturale a omului, căci prin educație acesta transmite urmașilor achizițiile dobîndite în lupta pentru cunoașterea și stăpînirea lumii înconjurătoare și — în același timp — pentru cunoașterea de sine. Nici o cultură nu poate dura, nu se poate proiecta și integra în istorie fără educație, iar relațiile educaționale la rîndul lor, „sînt modulate cultural și reglementate social“ (16).

B. Educația reprezintă principalul mijloc (cale, metodă) prin care omul e ridicat din starea naturală și proiectat în cultură — iată un fapt de care nimeni nu se îndoiește. Controversele încep din momentul în care apar întrebări ca acestea: Ce este și cum este omul de la natură? Ce poate el deveni prin educație? Ce așteaptă societatea de la educație? Cum poate educația să devină o pîrghie esențială a progresului?

Clasele progresiste și ideologii lor și-au manifestat întotdeauna încrederea în forța transformatoare, materială și spirituală a educației. Atît teza potrivit căreia omul este rău de la natură ca și contrariul ei — omul este bun de la natură, sînt pe deplin compatibile cu recunoașterea forței (malefice sau benefice) a educației. Numai că acest mod de a pune problema pleacă de la o interpretare metafizică, aistorică a naturii umane. Natura umană nu este pur și simplu un dat natural pe care se poate clădi orice sau care poate fi modelată oricum, ori, care, dimpotrivă, este în afara oricărei deveniri istorice, ca o entitate biopsihică eternă, imuabilă. În realitate, educația este un proces istoric-cultural ce se aplică unei realități biopsihice și culturale.

Teoreticienii educației, la începuturile epocii moderne, interpretau rolul educației în funcție de soluția dată unei probleme epistemologice fundamentale privind raportul dintre idei, facultățile noastre de a le dobîndi și experiență. Astfel, educația trebuia doar să conștientizeze și să pună în joc ideile înnăscute, aflate deja în spiritul nostru sau să contribuie la formarea acestor idei prin experiență.

Intr-o foarte interesantă convorbire cu A. Toynbee, gînditorul japonez Daisaku Ikeda spunea că cele mai importante probleme din domeniul educației sînt cele menite să-l ajute pe om a vedea clar ce trebuie să fie și cum trebuie să trăiască. Acest punct de vedere îl împărtășește și Toynbee pentru care educația trebuie să urmărească înțelegerea sensului și scopului vieții, pentru descoperirea drumului drept în viață. În era tehnologică, educația trebuie să urmărească nu numai asimilarea unor profesii, ci și ceva asemănător jurămintului hipocratic. „Oricare om intrînd în orice profesie ar trebui să se angajeze de a folosi cunoașterea și priceperea sa specială pentru binele semenilor săi — ființe

umane, și nu pentru exploatarea lor. El trebuie să dea îndatoririlor sale de serviciu prioritate asupra nevoii incidentale de a duce o viață pentru sine și pentru familia sa. Maximum de serviciu și cu maximum de profit este obiectul căruia el trebuie să se dedice" (15, p. 62).

C. Procesul educativ este implicat în trei domenii fundamentale de acțiune ale omului modern:

— economia: procesul în care plecându-se de la relația om-natură, se produc bunurile materiale de civilizație, ce constituie însăși baza și obiectul acțiunii;

— politica: relația om-societate prin care se satisfac exigențele de organizare, conducere și instituționalizare a vieții sociale și care determină acțiunea;

— educația propriu-zisă: relația om-om care se referă la însuși subiectul acțiunii — omul ca personalitate în devenire — contribuind indirect la transformarea și umanizarea societății.

Educația a fost întotdeauna determinată de caracterul și nivelul dezvoltării economice a societății, precum și de alți factori de ordin social și cultural dar, în prezent, prin sporirea caracterului progresiv al culturii, dezvoltarea educației tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice.

Subliniind faptul că nu există țară care să nu semnaleze reforme globale sau parțiale, într-o lume în care nevoia de schimbare e resimțită pretutindeni, Jean Thomas spunea într-un raport UNESCO: „Raportul dintre sistemul de educație și structurile sociale se situează de acum înainte în centrul majorității problemelor de educație; raport care, de altfel, nu are sens unic, căci dacă școala reflectă într-o mare măsură starea societății, nu este oare ea în același timp un factor puternic al transformării sociale?” (13, p. 7).

Educația se realizează printr-un vast complex instituțional de politică a culturii. Împotriva teoriilor de felul celei susținute de I. Illich (6) — care cere dezinstituționalizarea sau deșcolarizarea educației, având în vedere societatea în care școala nu poate realiza scopurile unei adevărate educații pusă în serviciul omului, ci slujește obiective represive, alienante și dehumanizante — concepția educațională promovată în țara noastră subliniază că în procesul de formare multilaterală a omului nou, cu o înaltă conștiință socialistă, un rol decisiv îl are învățământul — factorul principal al educației. Dar nu singurul. Întreaga ordine existențială a omului, de la familie la națiune dispune de virtuți educative. Conținutul și eficiența lor depind de caracterul societății, de gradul disponibilității sale pentru valorile umaniste.

Prin educație are loc, îndeosebi, convertirea valorilor culturale în bunuri de civilizație, adică în valori culturale active, integrate în viața spirituală, în comportamentele și sensibilitatea oamenilor.

2. În raport cu cultura, educația contribuie atât la conservarea și perpetuarea unor tradiții culturale (naționale și universale), cât și la depășirea datelor pe care ni le oferă tradiția. Prin educație subiectul cultural, individual sau colectiv, este pregătit în consens cu normele și valorile tradiției, este deci modelat după o anume tipologie culturală, dar în același timp, el se formează în scopul participării active la procesul cultural, al depășirii modelelor culturale transmise de generațiile precedente. Ponderea acestor elemente este variabilă în funcție

de nivelul dezvoltării sociale, de gradul de maturizare a structurilor socioculturale și a exigențelor de înnoire. De regulă, clasele dominante cu tendințe conservatoare sînt incapabile să-și asume responsabilitatea unor înnoiri radicale a structurilor sociale — care le-ar primejdi existența — ținînd să privilegieze și chiar să fetișizeze anumite modele tradiționale, osificate, epurate de tot ceea ce ar putea să sprijine schimbarea, să stimuleze mișcările de înnoire.

Nu putem desigur nega o anumită stabilitate relativă și necesară a sistemului educativ, dar aceasta este de natură axiologică și nu birocratică.

A. Relația dintre educație și valoare este esențială pentru formarea comportamentului, a stilului de viață, a intelectului și sensibilității. „În loc de a supune comportamentul omului influenței regulilor exterioare imuabile și impuse, se face din om măsura lucrurilor și din eficacitatea soluțiilor pe care le găsește, sancțiunea adevărului. Se accentuează astfel și mai mult necesitatea de a dobîndi o scară de valori personală, diferențiată, dar și socializată. Nici o educație nu este posibilă fără ca noțiunea de valoare să fie centrală, iar axiologia să constituie baza esențială a oricărei pedagogii” (3, pp. 128—129).

Unii autori (ca A. Toffler) disting trei etape în evoluția educației:

a) Societăți stagnante, orientate aproape exclusiv spre trecut, în care învățătura, înțelepciunea, erau deținute de bătrîni, de Biblie (sau de așa-numitele cărți sfinte), de familie și instituții religioase și nu de specialiști. În aceste societăți fiecare adult era un învățător potențial.

b) Epoca mașinismului industrial orientată spre prezent și care reclamă un alt tip de om, provoacă o răsturnare în sistemul de valori, promovează un model de școală după criteriile de ordine și evaluare ale societății industriale capitaliste. În această epocă se înscriu eforturile lui J. Dewey și ale altora de a modifica vechea percepere a timpului, împotriva orientării spre trecut. În realitate această mutație este departe de a se fi desăvîrșit, rămînînd însă una din achizițiile prețioase prin înlăturarea separării metafizice între gîndire, experiență, acțiune, în procesul educației.

c) Noua revoluție a educației în care pe primul plan se află preocuparea pentru viitor, deci se formează o nouă percepere a timpului: a ști să anticipezi sensul și ritmul schimbărilor. Punctul de vedere al viitorului este decisiv pentru orice opțiune și acțiune în domeniul educației. „Tehnica de mîine are nevoie nu de milioane de oameni semicalificați, capabili să efectueze la unison operații ce se repetă la nesfîrșit, nu are nevoie de oameni care să primească ordine fără să clipească știind că pîinea și cuțitul se află în mîinile autorităților, ci de oameni care să-și poată croi drumul printr-un mediu ambiant nou, care să fie pregătiți să identifice noi relații într-o realitate în schimbare rapidă” (14, p. 389).

B. Cele trei etape în condiția educației ne configurează cum am văzut și trei modalități de percepție a timpului. Educația prospectivă ca funcție a unei culturi dinamice și a unui învățămînt proiectiv se realizează, între altele, printr-o valorificare superioară a metodelor active, a cunoștințelor psihologice și a celor de caracter interdisciplinar cu privire la devenirea ontogenetică a omului. O atare educație ar trebui să se inspire, după Jean Piaget, din istoria științelor care este sugestivă pentru ceea ce el numește „principiul fundamental al metodelor active... A înțelege înseamnă a inventa, sau a reconstrui prin reinventare

și educația va trebui să se plieze unor atari necesități dacă vrea, în viitor, să-i modele pe indivizii capabili de producție sau de creație și nu doar de repetiție" (11, pp. 24—25).

Apelul la știință, pentru a forma spiritul de inovație, contracarând acțiunea spiritelor conformiste, este binevenit, dar el va rămâne în cele din urmă limitat, unilateral, dacă se face prin negarea a ceea ce numește Piaget „privilegiile abuzive ale filosofiei”, care ar întreține inerția. Marele psiholog se referă desigur la anumite stări de lucruri, dar condamnarea de plano a filosofiei în general pentru „privilegiile abuzive” ale unor curente filosofice în școala occidentală este ea însăși... abuzivă. Să observăm doar, că știința nu deține monopolul spiritului critic; dimpotrivă, fără o concepție filosofică critică, novatoare și constructivă, non-conformismul științei și capacitatea ei de invenție sînt limitate, handicape și chiar neputincioase mai ales atunci cînd e vorba de om, de destinul și devenirea sa, de problemele educaționale.

Se poate spune chiar că din Grecia antică — cînd paideea era o valoare fundamentală a orizontului specific de gîndire și cultură — nicio dată educația nu a mai fost în așa măsură ca astăzi racordată la o tablă de valori prioritare și proiectată într-o perspectivă de gîndire și practică socială filosofic motivate. Concepția filosofică și pedagogică actuală despre educație, constă mai ales, în a proiecta omul de mîine, iar procesul real de educație constă în construcția omului de mîine. Este acțiunea proiectivă de anticipare a viitorului cea mai dificilă dacă avem în vedere că:

„În lume-s multe mari minuni
Mai mari ca omul încă nu-s“

(Sofocle, *Antigona*)

Să proiectăm omul anului 2000 — o carte foarte interesantă, de mare densitate ideatică — a devenit din titlu de carte emblema unei stări de spirit, a unei aptitudini față de educație orientată cu precădere spre viitor. Pavel Apostol, autorul cărții citate, consideră cu îndreptățire că expansiunea furtunoasă a nevoii sociale de educație nu a fost însoțită de transformări intensive la nivelul conținutului și chiar a structurilor educative și școlare; de aceea „... instituțiile... finalitatea și mijloacele educative arată o receptivitate scăzută față de necesitatea de a se transforma în ritmul cerut de condițiile obiective, spre a deveni agenții transformărilor viitoare” (1, p. 10).

Percepînd timpul mai ales pe dimensiunea viitorului, școala trebuie să devină un factor de invenție, inițiativă și inovație — cele trei coordonate ce definesc orice acțiune educațională capabilă să ducă la stăpînirea viitorului.

În perspectiva civilizației viitorului, educația reclamă necesitatea de a ține seama (și de a dispune) de o evaluare pe termen lung a nevoilor de resurse umane pentru a ști cum orientăm pregătirea acestora, cum realizăm folosirea eficientă și integrală a capacităților umane în viitoarele procese de civilizație. Educația nu mai e o problemă de vîrstă, ci de viață, de adaptare și supraviețuire spirituală într-o lume care se schimbă atît de rapid. Are loc o revoluție spirituală nu numai la nivelul macrostructural și al conștiinței colective, ci și la nivelul microstructurilor, o revoluție spirituală la nivelul conștiinței individuale.

C. O trăsătură esențială a educației în perspectiva viitorului este individualizarea, deplasarea accentului de la pregătirea forței de muncă utilizabile la cultivarea și valorificarea tuturor puterilor civilizatoare ale omului. Și astfel, educația dobândește, pe lângă baza sa sociologică, o motivație mai largă psihologică și antropologică. Principiul individualizării este un principiu umanist al educației moderne. Egalitatea învățământului cere o pedagogie personalizată întemeiată pe o investigație atentă a aptitudinilor individuale. Egalizarea șanselor nu este sinonimă cu nivelarea. Ea nu trebuie cu nici un preț să rezulte din negarea libertăților fundamentale ale indivizilor, din nerespectarea integrității persoanei umane, din abuz de putere tehnocratică sau birocratică.

Individualizarea înseamnă depășirea situației în care se iau în considerare medii statistice între cei dotați și mai puțin dotați, deoarece fiecare om are propria sa identitate psihică și propriul său program de viață. Depistarea vocațiilor se face cu precizie când se au în vedere indivizi umani concreți, nu entități abstracte ale unor medii statistice. Individualizarea presupune mobilizarea în procesul de instruire a tuturor facultăților umane, deoarece se urmărește nu doar formarea de oameni cu cunoștințe, ci individualități cu metode de gândire proprii și stiluri de viață. Omul devine subiect al unui proces de autoinstruire, este el însuși creatorul multilateral al condiției sale de viață și al personalității sale.

3. O disjunctie polară a acțiunii pe care o exercită educația, este aceea a profesionalizării și a formării unui orizont de cultură generală. În epoca modernă, odată cu diviziunea profesională a muncii, la baza procesului de „reproducție lărgită” a culturii se află cultura profesională în care se realizează cu precădere finalitatea activă, sensul transformator și utilitatea socială a educației. Tocmai ca rezultat al educației profesionale omul participă la o muncă socială utilă, își exercită cu maximum de eficiență funcția civilizatoare. Este acea sferă a educației în care se realizează o deplină osmoză între cunoașterea teoretică și acțiunea practică, între resorturile interne ale unui anumit tip de acțiune și deprinderile de comportament exterior pe care le reclamă.

După prima revoluție industrială, în condițiile capitalismului, profesionalizarea ca principiu de bază al învățământului și educației, a sporit considerabil productivitatea muncii (fizice și intelectuale), a lărgit și intensificat funcția civilizatoare a omului în raport cu mediul extern, în sensul transformării acestuia într-un mediu de cultură, dar a avut și efecte negative de ordin spiritual — prin parțializarea și standardizarea omului și sărăcirea vieții lui interioare, prin afirmarea abuzivă a valorii utilului și randamentului, opusă celorlalte valori — ceea ce a favorizat apariția unor crize spirituale pe fondul crizei generale a capitalismului și a efectelor sale de dezumanizare și alienare.

Exigența specializării în condițiile revoluției tehnico-științifice nu se va opune culturii generale numai dacă nu se va realiza prin profesionalizări, rigide și înguste, care generează forme mai mult sau mai puțin grave de înstrăinare și parțializare umană, ci prin profesionalizări elastice, mobile, în concordanță cu însăși mobilitatea cunoașterii și producției moderne. În raport cu această exigență, cu dinamismul civilizației contemporane, structurile rigide ale învățământului concepute după modele tradiționale învechite, devin un handicap în ceea ce privește, pe de o parte satisfacerea optimă a cerințelor sociale, iar pe de altă parte cultivarea și realizarea vocațiilor specifice ale fiecărui individ. Însuși con-

ceptul de cultură generală este azi mult mai bogat: e strins corelat cu cultura profesională, nu se reduce la cultura literar artistică, ci include și cultura științifică. Cultura generală trebuie să devină miezul axiologic al culturii profesionale. „Poarta spre cultură nu este numai literatura filosofică, ci și cea științifică. Cultura generală nu este stratul de deasupra, ci este miezul dinăuntru, miezul cunoștințelor de bază pentru orice profesie și pentru o viață demnă și productivă” (7, p. 52). Iată și o altă mărturie: „Un om cu o solidă cultură generală este mult mai mobil, mai elastic, mai adaptabil, mai accesibil unei recalificări sau unei continuări de calificare... Fără o bază largă, învățământul specializat își pierde astăzi capacitatea de cultivare; pe de altă parte, fără specializarea necesară, omul nu găsește astăzi contactul necesar cu progresul civilizației” (9, p. 80).

În concepția P.C.R., prin educație se urmărește deopotrivă măiestria profesională și dezvoltarea polivalentă a omului, împotriva exclusivismului axiologic și a utilitarismului plat, căci în societate nu este posibilă o înaltă conștiință profesională fără o conștiință morală. Ceea ce înseamnă depășirea radicală a rupturii dintre învățământul de cultură generală și învățământul tehnic profesional, a caracterului speculativ și enciclopedismului fără deschideri și eficiență practică. În planul învățământului toate acestea se realizează printr-un dublu proces de umanizare și științificizare a întregului proces instructiv-educativ.

4. Pentru educarea omului societății de mâine într-o lume supusă unor transformări rapide, este de mare însemnătate formarea omului ca subiect al autoeducației.

Ca funcție a unui anumit model cultural pe care-l perpetuează, dar îl și modifică — educația îndeplinește un dublu și complementar rol:

- de socializare a individului în sensul formării civice, al afirmării valorilor comune, al conștientizării și asimilării de către individ a anumitor norme și valori sociale, al sensibilizării sale față de un set de reguli ce ordonează viața socială, al dezvoltării sentimentului de angajare față de cerințele și imperativele morale ale societății; este procesul prin care individul obține un status social ce-i permite să se integreze unui model cultural și să-și asimileze anume modele de comportament;

- de autonomizare a personalității, accentul căzînd pe valorile originale, ireductibile ale acesteia, pe formarea aptitudinilor specifice creative. Educația personalității este — pentru a folosi terminologia unui autor ca Paul Freier — nu o educație narativă, prin depozitare, îngrămădire neselectivă de informații, memorate și nu asimilate, ci o educație dialogică, problematizată.

Educația umanistă trebuie să aibă în vedere omul a cărui adaptabilitate nu anulează puterile creative și problematizarea, capacitatea omului nu numai de a rezolva probleme date, dar și de a pune probleme noi, de a-și forma un stil de gândire și acțiune. Educația dialogică este singura în stare să exprime și să transmită printr-un autentic proces de gândire — comunicare între educatori și educați — spiritul novator și esența valorică a culturii ca proces istoric viu de afirmare și ascensiune a omului, de umanizare a mediului natural și social-obiectiv și de spiritualizare a universului lăuntric a subiectivității. Numai o atare educație poate fi realmente o practică superioară a cunoașterii și libertății.

5. Hotărârile adoptate în ultimii ani de partidul și statul nostru în scopul perfecționării întregului sistem de învățământ, vizează în primul rând conținutul și finalitatea procesului de învățământ.

Întreg acest ansamblu de măsuri echivalează cu o adevărată revoluție educațională care se călăuzește după anumite principii și pune în joc anumite valori.

În primul rând, este vorba de conceperea și organizarea învățământului ca o forță de producție. Cum să devină școala o asemenea forță, scopul ei fundamental fiind acela de a modela sufletul omenesc, de a forma caractere, de a clădi personalități umane — cea mai de seamă minune a universului?

Aici se manifestă una din cele mai înrădăcinate și dăunătoare prejudecăți: aprecierea actului educațional prin raportare la două modele anacronice:

— un model al muncii productive în care predomină cheltuirea de energie fizică, zonă considerată absolut necesară, dar inferioară a vieții sociale separată și chiar opusă științei, activității umanistice, culturii în general; cu alte cuvinte o activitate socială de scăzută demnitate intelectuală, lipsită de noblețe axiologică. Este necesară o adevărată revoluție în mentalitatea oamenilor pentru ca aceștia să înțeleagă că în aprecierea fiecărei categorii de muncă și a fiecărui tip de școală, criteriile sociale ale utilității se îmbină cu cele axiologice;

— un model tradițional al culturii cuprinzând arta, filosofia, morală, religia, științele umaniste, uneori și cele naturale, dar nu și științele tehnice, lăsând în orice caz la o parte sfera largă a valorilor sociale utile făurite în procesul practicii sociale și de producție.

Din aceste prejudecăți rezultă o ruptură între învățământul tehnic profesional și cel clasic de cultură generală sau chiar între așa-numitul învățământ real și cel umanist. În esență învățământul este (sau devine) o forță de producție în sensul că (și în măsura în care) contribuie în chip decisiv la formarea omului ca principală forță de producție a societății, dar și în sensul că școala de azi devine ea însăși, prin slujitorii ei (elevi, studenți, profesori) un factor nemijlocit de producție materială și spirituală a societății.

Dezvoltarea conținutului intelectual al muncii productive, creșterea coeficientului de creativitate prin îmbinarea învățământului teoretic cu practica de producție, prin creșterea ponderii muncii calificate, precum și a elementelor etice și estetice ale muncii, duce la formarea forței de creație. Între modelul omului forță de producție și idealul omului personalitate se realizează — nu fără dificultăți și contradicții — o deplină unitate.

În al doilea rând, în perspectiva civilizației socialiste problema percepției timpului în actul de educație nu se pune în termenii exclusiviști:

— nu ruperea, ci construcția celor mai solide punți între trecut-prezent-viitor;

— nu repudierea pur și simplu a trecutului, a valorilor tradiționale și opțiunea pentru un viitorism radical, deoarece fără trecut nu există istorie și fără istorie nu există nici viitor, iar fără bătrâni (cu înțelepciunea lor) nu există tineri;

— era cibernetică nu alungă (nu trebuie să alunge) înțelepciunea care nu este pur și simplu o floare pietrificată a sufletului, ci un resort adânc, aurul curat al acestuia; nu izgonește visul căci acesta nu e opusul

ireductibil al științei, ci partea de fantezie, de cutezanță romantică a cunoașterii ce tinde să excedă puterile efective ale științei.

Educația participării din plin la o nouă construcție a lumii care se săvârșește sub ochii noștri și cu participarea noastră, construcție cu atât mai complicată, cu cât este întemeiată pe adevăr și dreptate.

În al treilea rând educația socialistă se corelează cu un model al culturii care îmbină organic, cu efecte de durată în câmpul umanului, exigențe de mare însemnătate a culturii moderne: spiritul democratic, principiul umanismului și spiritul științific. Numai astfel educația poate depăși acele obstacole ce reprezintă o ofensă la adresa demnității umane; marile contraste ale lumii contemporane, vastele zone de umbră, geografia ignoranței, gravele inegalități, lipsuri și suferințe — nu numai ca stare de fapt, dar și ca atitudine ideologică a celor ce mai împart lumea în grupuri superioare și inferioare, în stăpîni și sclavi, în supraoameni și ominieni (5, p. 23).

Exigența democrației, asociată cu ideea perfectibilității umane, care nu e doar o problemă antropologică și pedagogică, ci și sociologică, implică:

- conștiința de sine a maselor, conștientizare a forțelor lor prometeice, renunțarea la resemnare și fatalism;

- acces liber la educație a tuturor nu numai sub raport juridic formal;

- conștiința demnității; omul nu trebuie să fie nici sclavul mașinii, nici sclavul altui om.

Nicicînd funcția socială a educatorului, demnitatea morală și eficiența educației, n-au atins cote atât de înalte în ierarhia priorităților sociale. Octavian Neamțu observa cu justete că „în ansamblul sistemului educativ pe care l-am conturat, funcții educative nu au doar educatorul de profesie, ci în sfera sa de activitate aproape fiecare profesionist, fiecare cetățean luminat“ (10, p. 20).

Umanismul modern științific al politicii partidului elimină atitudinea potrivnică față de știință și tehnică, se bazează pe trăirea solidară a valorilor culturale, pe construcția unui model unitar, echilibrat al umanului. „M-am întrebat, spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu, oare nu toate liceele asigură o pregătire de cultură generală a tineretului, inclusiv cele industriale și agricole?... Cred că tendința de a-i considera umaniști pe cei ce învață doar teorie și ignoră practica și neumaniști pe cei ce își însușesc știința pentru a putea contribui în mod practic la dezvoltarea societății — este nejustă. Am mai spus că noi vrem să promovăm un umanism revoluționar, un umanism al muncii, al creației. Școala cu adevărat umanistă este cea care asigură formarea profilului nou complex și multilateral al omului orînduirii socialiste, bazate pe o înaltă civilizație și cultură, pe afirmarea plenară a personalității umane în sfera creației sociale“ (2).

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol, Pavel, *Să proiectăm omul anului 2000*, Editura enciclopedică, București, 1969.
2. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic*, Editura politică, București, 1976.

3. De Landsherre, Gilbert, *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976.
4. Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, Editura Casei Școalelor, București, 1930.
5. Faure, Edgar ș.a., *A învăța să fii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
6. Hannoun, Hubert, *Ivan Illich sau școala fără societate*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
7. Herivan, Mircea, *Educația la timpul viitor*, Editura Albatros, București, 1976.
8. Mahler, Fred, *Educația și învățământul în focarul sociologiei*, în vol. *Sociologia educației și învățământului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
9. Malița, Mircea, *Aurul cenușiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971.
10. Neamțu, Octavian, *Cultura ca acțiune socială*, Editura Academiei R.S.R., București, 1976.
11. Piaget, Jean, *Où va l'éducation?* Denoel, Gouthier, Paris, 1972.
12. Richța, Radovan, *Civilizația la răscruce*, Editura politică, București, 1970.
13. Thomas, Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
14. Toffler, Alvin, *Șocul viitorului*, Editura politică, București, 1973.
15. Toynbee, Arnold and Daisaku, Ikeda, *Choose Life. A Dialogue*, Oxford University Press, London, 1976.
16. Znaniecki, Florian, *Funcția științifică a sociologiei educației*, în: *Sociologia educației și învățământului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

CONTENTS

Foreword	7
Chap. I. Ideological premises of education. The Programme of the Romanian Communist Party for multilateral development of our socialist society and the contribution of the educational system to social-economic and cultural development (D. Todoran)	9
1. Ideological premises of education	9
2. The Programme of the Romanian Communist Party for multilateral development of our socialist society and the contribution of the educational system to social-economic and cultural development	20
Chap. II. Psychological and sociological premises of education	26
1. Psychology and education (P. Popescu—Neveanu)	26
2. Sociology and education (L. Ţopa)	36
3. Relationships between heredity, environment and education in the process of human development (St. Stoian)	47
Chap. III. Pedagogy: the science of education (D. Todoran)	56
1. Pedagogical sciences	56
2. The function of learning and the structure of educational action	64
Chap. IV. Functions and finalities of education	71
1. Functions of education (O. Şafran)	71
2. Finalities of education (E. Dimitriu)	75
Chap. V. Dimensions of education	86
1. Intellectual education (O. Şafran)	86
2. Technological education (P. Bărbulescu)	93
3. Moral education (O. Şafran)	99
4. Aesthetics education (T. Ţopa)	111
5. Physical education (N.N. Ceaşescu, Gh. Mitra)	118
Chap. VI. Life-long education (I. Jinga)	127
Chap. VII. Frameworks of educational action	137
1. Problems in the methodology of educational action (I. Cerghit)	137
2. Teaching styles (D. Potolea)	148
Chap. VIII. Pedagogical research	158
1. Sources of pedagogy as science of education (D. Muster)	158
2. Methodology of pedagogical research (L. Vlăsceanu)	164
Chap. IX. Planning and evaluation educational system's development	176
1. Planning the development of educational system (P. Burloiu, E. Păun)	176
2. Evaluation of the development of educational system (E. Păun)	189
Chap. X. Prospective analysis of education and teaching (P. Apostol)	197
Chap. XI. Culture and education (Al. Tănase)	214

Coli de tipar: 14. Format 16/70×100.
 Bun de tipar: 05.08.1982.
 Ediția 1982. Nr. de plan: 7071.



Întreprinderea Poligrafică Cluj
 B-dul Lenin Nr. 146
 Municipiul Cluj-Napoca
 Republica Socialistă România
 Comanda Nr. 88/1982